

Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

PERCURSOS DISCIPLINARES E CONTEXTOS ESCOLARES

Dois estudos de caso

Lisboa 2001

ERRATA

- Na página 9, último parágrafo, 3ª linha, em vez de “Ferrièri” deve ler-se “Ferrière”.
- Na página 18, 3º parágrafo, linha 2, em vez de “Apesar” deve escrever-se “apesar”.
- Na página 19, o 1º parágrafo incluído no ponto 3 “Violência na escola” deve considerar-se o último parágrafo do ponto 2 “Indisciplina na escola – investigação e evolução do conceito”.
- Na página 20, 1º parágrafo, 3ª linha, em vez de “amerigcana” deve escrever-se “americana”.
- Na página 25, penúltimo parágrafo, 8ª linha, deve retirar-se a palavra considerando.
- Na página 33, 2º parágrafo, 1ª linha, devem retirar-se as palavras “se verificou”.
- Na página 40, 2º parágrafo, 1ª linha, em vez de “metanálise” deve ler-se “análise”.
- Na página 109, último parágrafo, última linha, em vez de “p. 54” deve ler-se “p. 113”.
- Na página 115, 2º parágrafo, 25ª linha, em vez de “Beaudot, A. (1982: 53)” deve ler-se “Bates, F. & Murray, V. K. (1981: 53)”.
- Na página 120, 3º parágrafo, 3ª linha, em vez de “e os que de Rutter *et al.* . . .” deve ler-se “e os que Rutter *et al.* . . .”.
- Na página 122, 2º parágrafo, 6ª linha, em vez de “aprelho” deve ler-se “aparelho”.
- Na página 122, 4º parágrafo, 3ª linha, em vez de “relativas ao um determinado contexto . . .” deve ler-se “relativas a um determinado contexto . . .”.
- Na página 124, 2º parágrafo, 1ª linha, em vez de “perspectivando” deve ler-se “perspectivando-o”.
- Na página 126, 4º parágrafo, 1ª linha, em vez de “Também a questão dos recursos materiais . . .” deve ler-se “Também os benefícios dos recursos materiais . . .”.
- Na página 122, 2º parágrafo, 13ª linha, em vez de “falta qualquer sentido prático ao q simples recurso à apresentação e divulgação de objectivos escritos poucos ou nenhuns reflexos tem no modo de vida e nas práticas das escolas” deve ler-se “falta qualquer sentido prático ao simples recurso à apresentação e divulgação de objectivos escritos, que poucos ou nenhuns reflexos têm no modo de vida e nas práticas das escolas”.
- Na página 136, 2º parágrafo, 15ª linha, em vez de “a participação dos estudantes como dos pais . . .” deve ler-se “a participação dos estudantes, assim como dos pais, . . .”.
- Na página 139, 2º parágrafo, 5ª linha, em vez de “a aplicação das mesmas regras, das mesmas consequências e suas infracções idênticas circunstâncias” deve ler-se “a aplicação das mesmas regras, das mesmas consequências às infracções cometidas em idênticas circunstâncias”.
- Na página 143, 3º parágrafo, 14ª linha, em vez de “domintes” deve ler-se “dominantes”.
- Na página 153, 1º parágrafo, 2ª linha, em vez de “foram” deve ler-se “forem”.
- Na página 157, nota de rodapé, linhas 2/4, deve ler-se “As relações primárias ou directas que a pessoa estabelece entre dois ambientes em que participa constituem a forma de interconexão mais básica entre esses ambientes. Todavia, ocorrem igualmente ligações de carácter suplementar . . .”. Na linha 10 em vez de “socail” deve ler-se “social”.
- Na página 200, 2º parágrafo, 1ª linha, deve ler-se “Nesta fase do projecto, foi nossa intenção comparar . . .”.
- Na página 213, último parágrafo, 2ª linha, em vez de “pretendâimos” deve ler-se “pretendíamos”.
- Na página 222, 3º parágrafo, 4ª linha, depois do parêntesis retirar a palavra “jogos”.
- Na página 224, 4º parágrafo, linhas 8/9, retirar “(ver fotografias em anexo)”.
- Na página 325, penúltimo parágrafo, linhas 3/4, retirar “(ver fotografias em anexo)”.
- Na página 437, último parágrafo, 1ª linha, em vez de “foram orientados” deve ler-se “foi orientado”.
- Na página 462, 2º parágrafo, 3ª linha, em vez de “inicaíl” deve ler-se “inicial”, na 4ª linha em vez de “diferenciado” deve ler-se “diferenciada” e no 3º parágrafo, 1ª linha, em vez de “ão” deve ler-se “são”.

Na página 529, último parágrafo, última linha, retirar "pelo que nos meios sócio-económicos mais carenciados".

Na página 534, penúltimo parágrafo, 4ª linha, em vez de "comportantos" deve ler-se "comportamentos".

Na página 537, 2º parágrafo, 10ª linha, em vez de "intitucionalizados" deve ler-se "institucionalizados".

Na página 540, penúltimo parágrafo, 2ª linha, em vez de "p. 439" deve ler-se "p. 436".

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

PERCURSOS DISCIPLINARES E CONTEXTOS ESCOLARES

Dois estudos de caso

Dissertação apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa para a obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientação de: Prof.^a Doutora M. Teresa Estrela

Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

Lisboa 2001

Dedico este trabalho à Vera Lúcia, aluna numa das escolas aqui estudadas, que foi vítima mortal de um incêndio numa tarde de Verão de 1997, quando se encontrava fechada com os irmãos na sua pobre habitação.

A todas as crianças e adolescentes como a Vera Lúcia, que tanto procuram e nada têm.

NOTA PRÉVIA

O trabalho que aqui se apresenta constitui um longo percurso de vida e de vidas cruzadas, no qual se incluem muitas e muitas pessoas. Quero antes de mais deixar expresso o meu profundo reconhecimento aos órgãos directivos das duas escolas onde foi realizado este estudo, aos muitos professores e alunos que nele participaram, aos diferentes técnicos especializados, auxiliares de acção educativa e funcionários administrativos que contribuíram com o seu apoio.

Para a Professora Maria Teresa Estrela a minha profunda gratidão pela paciência, compreensão e estímulo em todos os momentos, pelo apoio e orientação preciosos, pela crítica perspicaz.

Para o Professor Abílio Cardoso o meu agradecimento pela grande disponibilidade, sábia orientação e estímulo.

Para o Professor António Nóvoa a minha gratidão pelo apoio e estímulo que me prestou enquanto presidente do conselho científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação nos momentos mais críticos deste percurso.

Para o Professor Albano Estrela, meu mestre, a minha profunda admiração e amizade, sempre.

Aos meus colegas João Nogueira, Ana Margarida Veiga Simão, João Amado, Branca Santos, Lurdes Baginha e Alberto Gaspar o meu agradecimento pela valiosa colaboração.

Ao meu amigo Paulo Azevedo agradeço a disponibilidade e empenhamento na revisão gráfica do texto.

Para os meus muito queridos filhos e marido, Joana, João e António Carlos, o meu obrigado pela paciência e compreensão com que lidaram com as minhas ausências e pelo estímulo que sempre me deram

RESUMO

Partindo da ideia de que o desenvolvimento humano é afectado não apenas pelos acontecimentos que se desenrolam nos microssistemas em que a pessoa participa, mas também pelas interconexões que se estabelecem entre os diferentes níveis de contexto cujos acontecimentos afectam esses mesmos microssistemas (Bronfenbrenner, U., 1979), pretendemos acompanhar a evolução do comportamento disciplinar de alunos do 3º ciclo do ensino básico, bem como de outros aspectos do percurso escolar que lhe estão associados.

Nesse sentido, perspectivámos o estudo longitudinal de duas amostras de estudantes, respectivamente em duas escolas consideradas casos. Trata-se de duas escolas situadas na periferia de Lisboa, implantadas na mesma área geográfica e que servem populações estudantis na sua esmagadora maioria pertencentes a estratos sócio-económicos bastantes baixos. Seguimos o método de estudo de caso múltiplo, cuja abordagem se desenvolve num quadro metodológico integrador, no qual se utilizaram metodologias de carácter qualitativo e quantitativo.

A análise da informação decorrente das diferentes focagens da relação pedagógica, em cada escola-caso e também numa perspectiva comparativa, torna evidentes simultaneamente um conjunto de idiossincrasias e de "regularidades" relativas quer aos percursos escolares quer ao ambiente académico das duas escolas. De entre estas "regularidades", destacamos a discrepância observada entre a adesão da maior parte dos alunos às normas e regras escolares, por um lado, e a falta de sucesso dos seus percursos escolares, por outro. Grande parte dos comportamentos de indisciplina observados caracterizam-se pela sua trivialidade e observa-se uma tendência geral para uma progressiva conformidade aos padrões escolares, como outros estudos portugueses de carácter longitudinal, realizados noutros contextos geográficos, igualmente constataram (Amado, J., 1998; Caldeira, S., 2000). Paralelamente a esta evolução da maioria para a conformidade aos valores escolares, observa-se um progressivo aprofundamento das diferenças no comportamento disciplinar de um pequeno grupo de alunos (predominantemente do sexo masculino), ao qual estão associados profundos reflexos negativos no seu percurso escolar, que se espelham na falta de aproveitamento e no abandono escolares.

A indisciplina que mais preocupa os professores situa-se no domínio da perturbação das relações interpessoais dos protagonistas da relação pedagógica, designadamente as situações de agressividade entre alunos, dada a sua maior frequência relativamente à perturbação da relação professor-aluno. A maior parte das situações de agressividade entre alunos manifestam-se de forma circunstancial, não apresentam, portanto, carácter sistemático. A incidência de casos de maltrato entre iguais ou *bullying*, observados na amostra que acompanhámos durante dois anos, foi de cerca de 10%, sendo um fenómeno com predominância no sexo masculino. Salienta-se ainda, como dissemos, um conjunto de factores que diferenciam as duas realidades escolares e que parece estarem associados aos percursos dos respectivos estudantes. Neste sentido, os resultados vão bastante ao encontro de outras investigações que evidenciam o impacto de um ambiente escolar de partilha de atitudes, de valores e de práticas pedagógicas nos percursos dos alunos. Por outras palavras, a progressão nas aprendizagens e o aproveitamento escolar, bem como o desenvolvimento social dos alunos parece estar bastante associado a um *ethos* de escola em que a consistência entre os professores, tanto no domínio do pensamento como da acção, joga um importante papel.

ABSTRACT

Starting from the idea that human development is affected not only by the events which develop in the microsystems where one participates but also by the interconnections to be established at the various levels of contexts whose events also affect these microsystems themselves (Bronfenbrenner, U., 1979), we intend to follow both the evolution of the disciplinary behaviour of Basic Education 3rd cycle pupils and other aspects of their schooling associated with it.

In line with this intention, we planned the longitudinal study of two samples of pupils in two schools taken as case studies. These are situated in the periphery of Lisbon, located in the same geographic area; they work with pupils who are mostly from rather low socioeconomic levels. We adopted the method of multiple case study to be approached in a global methodological framework; methodologies of qualitative and quantitative character were used.

The analyses of the information supplied by the different focus on the pedagogic relationship in each school-case, and also in a comparative perspective, renders evident an amount of both ideosyncrasies and "regularities" associated not only with the specific schooling but also the academic environment in both schools considered. Among such "regularities", it is to be stressed the clear discrepancy observed between the adherence of most of the pupils to the school rules, on the one hand, and the lack of success of their schooling, on the other. Most of the indiscipline observed is characterised by its triviality; besides, a general tendency towards a progressive conformity to school patterns is observed as other portuguese studies of longitudinal character carried out in other geographic contexts showed as well (Amado, J., 1998; Caldeira, S., 2000). Parallel to this evolution of most of the pupils involved in the present study towards the disciplinary behaviour of a small group of pupils (predominantly male) is associated which are mirrored in the lack of achievement and school abandon.

The indiscipline that worries teachers most lies in the domain of the interpersonal relationships in trouble experienced by the actors of the pedagogic relationship, namely the situations of aggressiveness among pupils, given its greatest frequency as far as the trouble in the teacher-pupil relationship is concerned. Most of the situations of aggressiveness among pupils show up in a circumstantial fashion; therefore, they do not show a systematic character. The incidence of misbehaviour cases of bullying, as observed in the sample followed for two years, was about 10%, and it is a typical phenomenon of the male sex.

It is still to be stressed, as stated above, a set of factors which differentiate the two school realities that seem to be associated with the schooling of the pupils. In conformity with this, the results gathered do meet, to a significant amount, those gathered by other research studies that show the impact of a school environment of sharing attitudes, values and pedagogic practices on the pupils' schooling. In other words, the progression in learning and school achievement as well as the pupils' social development seem to be very much associated with a school ethos in which the consistence among the teachers, both in the domain of thinking and doing, plays an important role.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------	----------

PARTE I – DISCIPLINA E INDISCIPLINA – ENTRE A ESCOLA E A SALA DE AULA	5
--	----------

CAPÍTULO I – CONTRIBUTO PARA UMA VISÃO PLURAL DA PROBLEMÁTICA DA (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA	7
--	----------

1. CONCEITO(S) DE DISCIPLINA	9
2. INDISCIPLINA NA ESCOLA – INVESTIGAÇÃO E EVOLUÇÃO DO CONCEITO	14
3. VIOLÊNCIA NA ESCOLA	19
3.1. PARA UMA CLARIFICAÇÃO DO PROBLEMA	19
3.2. FACTORES DE RISCO E FACTORES PROTECTORES	25
3.3. A ESCOLA E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA	28
3.3.1. Prevenção primária ao nível da escola	30
3.3.2. Prevenção secundária/intervenção precoce	46
3.3.3. Prevenção terciária/intervenção face aos casos persistentes	50
3.4. MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA ACTUALMENTE MAIS VISÍVEIS	52
3.4.1. A questão particular do “bullying” (maltrato entre iguais)	52
3.4.2. Os <i>gangs</i> e a escola	75
SÍNTESE	80

CAPÍTULO II – ESTUDO DA ESCOLA, (IN)DISCIPLINA E AMBIENTE ACADÉMICO	81
--	-----------

1. A RELEVÂNCIA DA ESCOLA - DOIS ESTUDOS PIONEIROS	83
1.1. O ESTUDO DE RUTTER, M. ET AL. (1979)	84
1.2. O ESTUDO DE BROOKOVER, W. B. ET AL. (1979)	89
2. EFEITOS DA ESCOLA E PROCESSOS EDUCATIVOS	93
2.1. OBJECTIVOS EDUCACIONAIS E EFEITOS DA ESCOLA	93
2.2. FASES DA INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES METODOLÓGICAS	97
3. A LIGAÇÃO ESCOLA – SALA DE AULA	113
3.1. SALA DE AULA → ESCOLA	116
3.2. ESCOLA → SALA DE AULA	124
3.3. OS “GRUPOS INTERSTICIAIS”	139
SÍNTESE	143

PARTE II - TRABALHO DE CAMPO	147
-------------------------------------	------------

CAPÍTULO I - METODOLOGIA E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	149
--	------------

1. OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO	151
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	152
3. ATITUDES E COMPETÊNCIAS DO INVESTIGADOR	157
4. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	160
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DA INFORMAÇÃO UTILIZADAS NA OBSERVAÇÃO DOS CONTEXTOS ESCOLARES E DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	164
5.1. AS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES	164
5.1.1. Fundamentação, preparação e condução	164
5.1.2. Análise de conteúdo	166
5.2. A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA	178
5.2.1. A selecção de informação – as amostras de aulas	178
5.2.2. Análise de conteúdo das observações	180

6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS NO ESTUDO LONGITUDINAL	188
6.1. A OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DISCIPLINAR DOS ALUNOS EM SALA DE AULA	188
6.1.1. Descrição e comparação das amostras de alunos observados	188
6.1.1.1. A amostra de alunos da Escola da Quinta dos Álamos	190
6.1.1.2. A amostra de alunos da Escola da Malva-rosa	191
6.1.1.3. Comparação das duas amostras	193
6.1.2. Preparação das observações	194
6.1.2.1. Construção de uma grelha de observação sistemática de comportamentos de indisciplina dos alunos e reacções dos professores	195
6.1.3. As observações na sala de aula	197
6.1.4. Análise dos dados de observação	199
6.2. AS PROVAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	200
6.2.1. Fundamentação, construção e aplicação	200
6.2.2. A prova de Língua Portuguesa	201
6.2.3. A prova de Matemática	207

CAPÍTULO II - CONTEXTOS ESCOLARES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES 215

1. A ESCOLA DA QUINTA DOS ÁLAMOS	217
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MEIO	217
1.1.1. Inserção da escola no meio envolvente	217
1.1.2. Escola - edifícios, espaços, funções e equipamento	219
1.1.3. População estudantil, população docente, técnicos de apoio e pessoal auxiliar	222
1.1.4. Direcção da escola, projectos e actividades colectivas	223
1.1.5. Horários	224
1.2. AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO AMBIENTE ESCOLAR	226
1.2.1. O ambiente geral da escola ao longo do tempo	226
1.2.2. As relações interpessoais	229
1.2.2.1. Relação professor – aluno	229
1.2.2.2. Relação entre professores	234
1.2.2.3. Relação entre alunos	238
1.2.2.4. Relação pessoal auxiliar de apoio educativo - alunos	241
1.2.2.5. Relações interpessoais - síntese	243
1.2.3. Ambiente disciplinar	243
1.2.3.1. Normas e regras em uso na escola	243
1.2.3.2. Comportamentos e situações de indisciplina	247
1.2.3.3. Acção disciplinar	255
1.2.3.4. Causas atribuídas à indisciplina na escola	279
1.2.3.5. Ambiente disciplinar – síntese	283
1.2.4. Ligação escola – família	284
1.2.4.1. Iniciativas da família	284
1.2.4.2. Iniciativas da escola	292
1.2.4.3. Ligação escola/família – síntese	296
1.2.5. Representações acerca dos alunos	297
1.2.5.1. Características escolares	297
1.2.5.2. Características sócio-familiares	302
1.2.5.3. Representações acerca dos alunos – síntese	306
1.3. AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA AULA	307
1.3.1. Actividades e estratégias	307
1.3.2. Organização do espaço de aula e recursos didácticos	310
1.3.3. Acção disciplinar do professor na aula	312
1.3.3.1. Acções preventivas	315
1.3.3.2. Acções de controlo sem punição	317
1.3.3.3. Acções de controlo com punição	318
1.3.3.4. Acção disciplinar – síntese	319
2. A ESCOLA DA MALVA-ROSA	320
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO MEIO	320
2.1.1. Inserção da escola no meio envolvente	320
2.1.2. Escola - edifícios, espaços, funções e equipamentos	321
2.1.3. População estudantil, população docente, técnicos de apoio e pessoal auxiliar	324
2.1.4. Direcção da escola, projectos e actividades colectivas	325
2.1.5. Horários	326
2.2. AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO AMBIENTE ESCOLAR	327
2.2.1. O ambiente geral da escola ao longo do tempo	327
2.2.2. Relações interpessoais	329
2.2.2.1. Relação professor-aluno	330

2.2.2.2. Relação entre professores	334
2.2.2.3. Relação entre alunos	340
2.2.2.4. Relação pessoal auxiliar de apoio educativo-alunos	343
2.2.2.5. Relações interpessoais - síntese	346
2.2.3. Ambiente disciplinar	347
2.2.3.1. Normas e regras em uso na escola	347
2.2.3.2. Comportamentos e situações de indisciplina	349
2.2.3.3. Acção disciplinar	355
2.2.3.4. Causas atribuídas à indisciplina na escola	367
2.2.3.5. Ambiente disciplinar - síntese	371
2.2.4. Ligação escola - família	371
2.2.4.1. Iniciativas da família	372
2.2.4.2. Iniciativas da escola	379
2.2.4.3. Ligação escola/família - síntese	381
2.2.5. Representações acerca dos alunos	382
2.2.5.1. Características escolares	382
2.2.5.2. Características sócio-familiares	386
2.2.5.3. Representações acerca dos alunos - síntese	390
2.3. AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM AULA	391
2.3.1. Actividades e estratégias de ensino	391
2.3.2. Organização do espaço de aula e recursos didácticos	395
2.3.3. Acção disciplinar do professor na aula	397
2.3.3.1. Acções preventivas	399
2.3.3.2. Acções de controlo sem punição	401
2.3.3.3. Acções de controlo com punição	403
2.3.3.4. Acção disciplinar - síntese	404
3. COMPARAÇÃO DOS DOIS CONTEXTOS ESCOLARES E DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	405
3.1. COMPARAÇÃO DAS ESCOLAS E SUA INSERÇÃO NO MEIO	405
3.2. COMPARAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO AMBIENTE ESCOLAR	406
3.2.1. Ambiente geral das escolas ao longo do tempo	407
3.2.2. Relações interpessoais	407
3.2.3. Ambiente disciplinar	413
3.2.4. Ligação escola - família	419
3.2.5. Representações acerca dos alunos	421
3.3. COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA AULA	424
3.3.1. Actividades, estratégias e recursos didácticos	424
3.3.2. Acção disciplinar do professor na aula	426
3.4. SÍNTESE COMPARATIVA DAS DUAS ESCOLAS-CASO	429

CAPÍTULO III - ESTUDO LONGITUDINAL

439

1. ESCOLA DA QUINTA DOS ÁLAMOS	441
1.1. EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO DISCIPLINAR DOS ALUNOS AO LONGO DE DOIS ANOS	441
1.1.1. A indisciplina observada	442
1.1.2. O comportamento disciplinar dos alunos visto pelo director de turma	444
1.1.3. A observação de alguns alunos-caso	447
1.1.4. Evolução do comportamento disciplinar-síntese	451
1.2. EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS E APROVEITAMENTO ESCOLAR	452
1.2.1. Classificações atribuídas pelos professores e aproveitamento escolar	452
1.2.2. Resultados no esquema teste-reteste	454
1.2.2.1. Língua portuguesa	454
1.2.2.2. Matemática	455
1.3. ASSIDUIDADE E ABSENTISMO	456
1.4. ABANDONO ESCOLAR	458
1.5. SÍNTESE	462
2. ESCOLA DA MALVA-ROSA	463
2.1. EVOLUÇÃO DO COMPORTAMENTO DISCIPLINAR DOS ALUNOS AO LONGO DE DOIS ANOS	463
2.1.1. A indisciplina observada	463
2.1.2. O comportamento disciplinar dos alunos visto pelo director de turma	464
2.1.3. A observação de alguns alunos-caso	467
2.1.4. Evolução do comportamento disciplinar - síntese	472
2.2. EVOLUÇÃO DAS APRENDIZAGENS E APROVEITAMENTO ESCOLAR	473
2.2.1. Classificações atribuídas pelos professores e aproveitamento escolar	473
2.2.2. Resultados do esquema teste-reteste	474
2.2.2.1. Língua portuguesa	474
2.2.2.2. Matemática	475
2.3. ASSIDUIDADE E ABSENTISMO	476
2.4. ABANDONO ESCOLAR	478

2.5. SÍNTESE	480
3. COMPARAÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS DAS DUAS ESCOLAS	481
3.1. PERCURSO DISCIPLINAR	481
3.1.1. Estudo comparativo das amostras das duas escolas	481
3.1.2. Comportamento disciplinar dos alunos das duas amostras conjuntas	486
3.1.3. Percurso disciplinar – síntese	502
3.2. APROVEITAMENTO ESCOLAR E APRENDIZAGENS	504
3.2.1. Classificações atribuídas pelos professores nas diferentes disciplinas	504
3.2.2. Resultados obtidos no esquema teste–reteste	505
3.2.2.1. Língua Portuguesa	505
3.2.3. Matemática	518
3.3. ASSIDUIDADE E ABSENTISMO	522
3.4. ABANDONO ESCOLAR	530
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	532
4.1. AS “REGULARIDADES”	532
4.1.1. Aproveitamento e aprendizagens	532
4.1.2. Comportamento disciplinar	534
4.1.3. Assiduidade e abandono escolar	539
4.2. FACTORES LIGADOS À ESCOLA	540
CONCLUSÃO	547
BIBLIOGRAFIA	555

Introdução

Um dos aspectos da educação formal que, nas últimas décadas, tem vindo a constituir uma preocupação crescente, tanto das políticas educativas, como da investigação educacional e da população em geral, é o do comportamento disciplinar dos alunos.

A evolução das sociedades democráticas e seus reflexos no conceito e nas relações de autoridade, bem como as mudanças que se têm operado no estatuto da criança e do adolescente têm contribuído para o aparecimento de novas abordagens teóricas e práticas da disciplina escolar. Paralelamente, as mudanças que ocorreram na escola pós-1º ciclo, fruto do acesso de todas as classes sociais a uma escolaridade mais prolongada, a par da lenta resposta da escola a essa nova realidade, trouxeram novos problemas no campo disciplinar.

Nas décadas de 70 e de 80 a investigação educacional deu um contributo importante para o conhecimento do fenómeno da indisciplina, numa primeira fase concentrando os seus esforços na compreensão e explicação do fenómeno a partir dos factores presentes na sala de aula e posteriormente naqueles que se ligam à escola considerada na sua globalidade. Esta última perspectiva de abordagem dos problemas da disciplina tem o seu maior desenvolvimento na Grã-Bretanha, designadamente com as pesquisas das equipas de Michael Rutter (1979), de Peter Mortimore (1988) e de David Reynolds (1989). Esta abordagem da disciplina escolar inscreve-se numa linha mais ampla de investigação da escola, a qual conheceu grandes avanços também noutros países, designadamente nos Estados Unidos da América e na Holanda (Nóvoa, A.: 1992).

Pode dizer-se que, durante bastante tempo, a investigação da sala de aula e a investigação da escola seguiram caminhos paralelos. As pesquisas dos autores acima citados são importantes excepções a esta realidade. Na década de 90, os principais investigadores a nível internacional identificaram o problema da articulação da investigação destes dois níveis de contexto educativo como uma das principais prioridades desta linha de investigação (Reynolds, D., 1994; Good & Weinstein, 1992), chamando a atenção para a necessária *"reconceptualização da natureza do nível escola"*. Para Reynolds (1994: 45) *"é mais útil que a escola seja vista como facilitadora, ou não, da potenciação das aprendizagens dos estudantes ao nível de sala de aula do que perspectivá-la no sentido de exercer fortes influências directas no seu desenvolvimento"*. O equacionamento deste problema constitui um importante passo em frente na investigação sobre a escola, libertando-a da ênfase nos métodos sociológicos dos anos 80 e acentuando a perspectiva pedagógico-institucional. Esta nova visão da investigação da escola favorece uma recentração nas suas funções pedagógicas e socializadoras, ao valorizar as interações entre o nível organizacional e os processos que se desenvolvem em sala de aula, em detrimento da visão unidimensional e restritiva da análise por níveis de contexto.

Também nas últimas décadas se assistiu a um outro fenómeno a nível da investigação neste âmbito, que é o da autonomização dos estudos sobre a violência na escola relativamente aos estudos

sobre a indisciplina. A indisciplina foi durante muito tempo um conceito onde cabia uma enorme variedade de comportamentos e de atitudes, desde os pequenos “desvios” às tarefas inscritas numa determinada actividade pedagógica, a graves e persistentes comportamentos de agressão a colegas até comportamentos de grande violência e mesmo de violência organizada, como é o caso dos *gangs*. Pensamos que o avanço dos estudos sobre a violência e em particular sobre aspectos da violência com características muito específicas como é o caso do *maltrato entre iguais* (ou *bullying*) ou do fenómeno dos grupos violentos (ou *gangs*), constitui um manifesto contributo para a abordagem dos problemas disciplinares, com particular relevância quando o investigador ou o educador se preocupam com a escola na sua globalidade.

Em Portugal, o estudo da indisciplina representa uma relevante área de investigação educacional, graças ao trabalho pioneiro de Maria Teresa Estrela (1986) que motivou muitos outros investigadores. Se bem que com o clássico atraso temporal e a pequena dimensão que caracteriza a investigação educacional (como em muitas outras áreas) no nosso país, a investigação do fenómeno tem seguido bastante o que se passa a nível internacional, ou seja, tem sido muito centrada na sala de aula, se bem que com algumas referências aos contextos.

Todavia, a investigação neste âmbito vem equacionando cada vez mais a necessidade de articular os resultados das diferentes pesquisas com as características dos contextos em que aquelas se desenvolvem (Teddle, C., 1994a; Reynolds, D., 1992: 16). Daí que, a investigação sobre a escola em geral, incluindo o campo disciplinar aponte para a necessidade de realização de estudos de caso, em vez dos estudos quantitativos de grandes dimensões característicos das primeiras investigações sobre a escola (Levine, D. U., 1992: 36; Reynolds, D., 1992: 14; Mortimore, P., 1992: 156).

No estudo empírico do presente trabalho privilegiámos o método do estudo de caso, considerando como caso a escola. Esta opção constitui efectivamente uma questão de método, uma vez que o principal objecto de estudo é, na verdade, o comportamento disciplinar dos alunos e não a escola. Contudo, a escolha do método de estudo de caso permitiu-nos uma descrição exaustiva, rica e “fina” de situações particulares inseridas no seu contexto, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos fenómenos em causa (Merriam, S. B.: 1988). Permtiu-nos, ainda, olhar a relação pedagógica considerando a multiplicidade de interacções e de interconexões que se estabelecem quer ao nível do microssistema sala de aula (turma), quer ao nível do mesossistema escola, não perdendo a noção do todo ecológico, em consonância com a teoria do desenvolvimento humano de Urie Broffenbrenner (1979).

O interesse principal deste trabalho foi a investigação da indisciplina, numa perspectiva abrangente, contextualizando-a na escola. O nosso olhar dirigiu-se à escola na sua globalidade, observando-a na multiplicidade de contextos particulares que lhe dão forma, desde a sala de aula, ao recreio, à sala de professores, ao bar, ao gabinete do conselho directivo e outros.

Pretendemos evidenciar se determinados factores escolares (designadamente as perspectivas dos professores acerca das relações interpessoais que se desenvolvem na respectiva escola, acerca da ligação escola ↔ família e do próprio ambiente disciplinar, as suas representações sobre os alunos, bem como as suas práticas de ensino e acções disciplinares) poderão ser evocados para compreendermos a evolução do comportamento disciplinar e a progressão nas aprendizagens dos

estudantes. Neste sentido, seleccionámos duas escolas do 3º ciclo do ensino básico da periferia de Lisboa, situadas em territórios contíguos e que servem comunidades com características sócio-demográficas muito próximas, ou seja, a maior parte das populações estudantis incluem-se em estratos sócio-económicos baixos. Seguimos, em cada escola, uma amostra de alunos durante este ciclo, concentrando a nossa observação na evolução do comportamento disciplinar, sem perder de vista outros aspectos do seu percurso escolar. No nosso ponto de vista, a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para atingir determinados fins relativos ao desenvolvimento pessoal e social da pessoa em formação (no caso escolar também ao seu próprio sucesso académico). Por isso, a sua abordagem não pode isolar-se dos outros aspectos do percurso escolar do aluno. Não nos interessa a disciplina pela disciplina, mas os reflexos que a aprendizagem de determinadas formas de comportamento escolar e social têm no desenvolvimento do aluno, no seu percurso escolar e de vida.

Metodologicamente, este trabalho situa-se num quadro integrador das metodologias qualitativas e quantitativas (Shulman, L. S.: 1986; Estrela, M. T.: 1992). Não nos colocamos na postura ontológica característica dos estudos do paradigma positivista, cujo objectivo último será o de *"predizer e controlar um determinado fenómeno natural"* (Guba, E., 1990: 17), na tentativa de encontrar generalizações. Pelo contrário, a preocupação genuína de evidenciar a importância dos contextos que atravessa todo este trabalho, leva a que a designada *"grounded theory"* tome aqui uma importância fundamental. Não partimos de hipóteses teóricas pré-concebidas, pelo contrário, elas aparecem de uma forma emergente, a partir de uma abordagem da realidade educativa no seu meio natural, como é próprio de um quadro qualitativo.

Procurámos abordar a complexidade do fenómeno educativo, ao considerarmos diferentes tipos de factores nele envolvidos, desde os de carácter contextual aos de carácter processual, assim como os resultados da interacção entre as diferentes variáveis implicadas, seguindo o modelo de Dunkin & Biddle (*in* Postic, M. & De Ketele, J.-M., 1988: 181) e prosseguindo, em termos analíticos o modelo de *"triangulação de dados"* de Denzin, N. K. (1994).

Sob o ponto de vista epistemológico, situamo-nos numa perspectiva em que se procura *"pensar o conhecimento pedagógico como um fenómeno natural a estudar por direito próprio"*, como defende Albano Estrela (1999: 8), parafraseando Othaniel Smith. Não descuramos, todavia, que para além da sua especificidade os processos educativos contêm em si aspectos comuns a outros fenómenos humanos para cuja compreensão e interpretação concorrem diferentes Ciências Sociais e em particular as Ciências da Educação que lhe são afins.

O trabalho escrito que aqui apresentamos organiza-se segundo duas partes principais:

- **PARTE I** – Enquadramento teórico do tema – "Disciplina e indisciplina – entre a escola e a sala de aula".
- **PARTE II** – Trabalho de campo – O estudo de duas «escolas-caso».

A PARTE I organiza-se em dois capítulos. No capítulo I pretendemos contribuir para a clarificação dos conceitos-chave de disciplina e indisciplina, fundamentais para a definição e a compreensão de todo o processo de investigação. Esta clarificação, em nosso entender, é crucial tanto para o equacionamento dos problemas, como para a definição de objectivos e estabelecimento

de estratégias de acção, quer se trate da investigação da escola, quer da intervenção quotidiana nas questões de natureza disciplinar e outras que lhe estão associadas. Na verdade, os interesses da investigação e da acção cruzam-se muito facilmente na abordagem do problema da disciplina. Neste capítulo preocupámo-nos com a abordagem das diferentes facetas do fenómeno da indisciplina na escola, de modo especial com alguns aspectos da violência que constituem actualmente a sua dimensão com maior visibilidade social e mesmo científica (se considerarmos a última década). Esta faceta da indisciplina, apresenta uma maior incidência fora da sala de aula e, tanto na sua etiologia, como no que se refere aos processos de intervenção, situa-se no *interface* escola–comunidade, podendo constituir um domínio privilegiado de articulação da escola com a sociedade.

No capítulo II detemo-nos, de modo particular, na investigação das questões da disciplina numa perspectiva de escola considerada na sua globalidade, enquadrando-a na investigação mais geral sobre a organização escolar. Pretendemos com esta reflexão levantar alguns problemas de carácter metodológico e os aspectos mais relevantes que se perfilam na investigação nesta área, bem como equacionar os contributos do conhecimento neste domínio para a compreensão das questões da disciplina escolar. Analisamos, ainda, as diferentes dimensões da ligação escola–sala de aula na abordagem deste tema e algumas questões metodológicas que aquela levanta.

Na Parte II, dedicada ao trabalho de campo, apresentamos no capítulo I o design da investigação, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e de análise utilizados. No capítulo II apresentam-se os dois contextos escolares em que o estudo foi realizado, ou seja, as duas escolas consideradas casos, aqui designadas respectivamente por Escola da Quinta dos Álamos e Escola da Malva-rosa. Neste capítulo, para além de uma descrição sumária de cada escola sob o ponto de vista estrutural e da sua dinâmica geral, apresentam-se os professores através das suas perspectivas acerca do ambiente geral da escola (relações interpessoais, ligação escola ↔ família, ambiente disciplinar e representações acerca dos alunos), assim como, das suas práticas de ensino e acções disciplinares. No capítulo III descrevem-se os resultados do estudo longitudinal, ao longo do qual se seguiu o percurso escolar de 32 alunos em cada escola. A partir deste estudo foi possível observar a evolução do comportamento disciplinar e de outros aspectos do percurso escolar destes alunos (aprendizagens, aproveitamento escolar, assiduidade, abandono escolar). Analisam-se depois os percursos escolares dos alunos das duas escolas numa perspectiva comparativa. Finalmente, com base na teoria apresentada, cruzada com os resultados da análise da informação obtida, procedemos à sua discussão, equacionando os contributos do nosso estudo quer para o conhecimento da realidade portuguesa no que diz respeito aos aspectos estudados, quer para uma melhor compreensão do tema e dos problemas em estudo. Salientamos os aspectos observados que, por um lado, constituem o que designámos de “regularidades” registadas nas duas «escolas-caso» e, por outro, analisamos os factores ligados à escola que parece contribuir para a compreensão e interpretação dos diferentes percursos escolares dos alunos.

**PARTE I – Disciplina e indisciplina – entre a escola e a
sala de aula**

CAPÍTULO I – Contributo para uma visão plural da problemática da (in)disciplina na escola

1. Conceito(s) de disciplina

A escola no seu todo, assim como os grupos que nela funcionam, à semelhança de outros grupos e organizações que constituem uma determinada sociedade, regem-se por normas e regras de conduta e de funcionamento, que facilitam não só a integração de cada membro no grupo e na respectiva organização, como a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornam previsíveis os comportamentos dos seus membros. A disciplina é um conceito abrangente que se traduz não só na adesão ou, porventura, na simples obediência a essas mesmas regras, mas também nos processos que tornam possível essa adesão e nos resultados que com ela se obtêm.

Os conceitos sociais de disciplina e de indisciplina estão claramente ligados às conjunturas sócio-históricas e políticas em que se inscrevem, assim como ao pensamento ético-filosófico dominante. Assim, podemos encontrar, tanto no domínio social em geral como no escolar em particular, concepções diferentes de disciplina que vão desde a disciplina imposta (face à qual ao indivíduo resta obedecer, resistir ou revoltar-se) até uma disciplina estimuladora da autonomia e da autodeterminação do indivíduo (em que as relações são mais horizontais, harmónicas e dinâmicas), passando pelas diferentes concepções que se colocam em posições intermédias. Se é certo que, no campo da educação escolar (e não só) as diferentes concepções e práticas de disciplina decorrem dos valores e da ordem sociais em que se inscrevem, elas têm sido igualmente influenciadas pelas correntes pedagógico-filosóficas que têm enformado o pensamento pedagógico ao longo dos séculos, como tão bem o demonstraram Estrela, M. T. (1986; 1992, 1994) e também Suchodolski, B. (1960).

Poderemos dizer que, *grosso modo*, as concepções dominantes de disciplina escolar historicamente se baseiam numa tradição autocrática, ou seja, numa tradição que emerge de uma sociedade em que, nos diferentes níveis da sua organização social, um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) detém à partida um estatuto de superioridade em relação aos outros. Como assinala Balson, M. (1992, 1995: 4) este *continuum* superior-inferior aplicava-se às relações entre homem e mulher, entre pessoas de diferente etnia, às relações laborais (patrão ou chefe-trabalhador), às relações adulto-criança e pai-filho e também professor-aluno, nas quais invariavelmente uns tomavam as decisões e outros submetiam-se.

Relativamente às escolas em si e às turmas em particular (níveis sobre os quais incide o interesse principal deste trabalho), a questão da disciplina sendo hoje tão importante como foi no passado, coloca-se todavia de modo diverso.

O impacto dos ideais democráticos do século XIX, bem como os contributos de pedagogos dos finais do séc. XVIII, século XIX e início do século XX, como Jean-Jacques Rousseau, J. Pestalozzi, Friedrich Fröbel, John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Adolphe Ferrière e outros, bem como a própria evolução do conhecimento da criança, que a Psicologia proporcionou, trouxeram novas perspectivas da relação adulto-criança, designadamente da relação professor-aluno, as quais se

reflectiram no questionamento progressivo dos modelos e estilos disciplinares.

Também o próprio desenvolvimento da democracia nas sociedades ocidentais, que ressurgiu com maior vigor a partir da década de 60 do século XX, fruto da acção de movimentos sociais, como os da emancipação da mulher, da promoção da igualdade racial, os movimentos sindicais, os movimentos juvenis e outros, trouxeram algumas importantes rupturas tanto a nível ideológico (provocando mudanças nos valores subjacentes à organização social), como nas próprias relações de poder até aí dominantes.

No que diz respeito à relação professor-aluno, tenta-se progressivamente a substituição dos valores e práticas tradicionais assentes na dominação, competição, recompensas e punições, desigualdade social, pressão da hierarquia e responsabilidade de uma só pessoa, pelos valores tão caros aos ideais democráticos como a igualdade social, o respeito mútuo, a responsabilidade partilhada, a cooperação e a autodisciplina (Balson, M., *op. cit.*: 5).

Efectivamente, nas sociedades ocidentais ditas desenvolvidas o valor da democracia constitui um elemento estruturante dos sistemas políticos, sociais, culturais e também dos sistemas educativos. No que a estes últimos diz respeito e como afirma Hargreaves, A. (1994, *cit. por* Lewis, R., 1999: 41) *“dentro do campo da educação, pode defender-se que as tomadas de decisão descentralizadas, bem como as estruturas horizontais que as suportam, são parte da condição pós-moderna”*. No que diz respeito ao nosso país, esta perspectiva espelha-se nos princípios orientadores que estão patentes nas alíneas g e l do artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que a seguir transcrevemos:

“o sistema educativo organiza-se de forma a :

- *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;*
- *contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”*.

Uma tal orientação requer mudanças muito substanciais e até, por ventura, rupturas no funcionamento dos sistemas educativos a diversos níveis, desde o macro ao microestrutural. Recorremos novamente a Andy Hargreaves (1998) que, com a sua autoridade de investigador conceituado, afirma o seguinte ao sumariar os numerosos problemas e desafios que se colocam aos sistemas educativos actuais, bem como aos professores que neles trabalham:

“a procura de modelos de tomada de decisão mais colaborativos cria problemas às normas de isolamento nas quais se tem baseado o trabalho dos professores, criando igualmente problemas para muitos líderes de escolas, que receiam pelo seu poder face ao alcance potencial da colaboração” (p. 11).

Sendo as orientações para a disciplina e a gestão em educação uma questão que hoje não pode ser escamoteada, a sua transposição para a prática quotidiana, bem como a articulação da mesma com a teoria, constituem uma área algo obscura nos sistemas educativos em geral e na investigação educativa, que seria importante viesse a despoletar crescente interesse por parte da investigação.

Ramon Lewis (*op. cit.*), que conduziu na Austrália um trabalho de investigação neste âmbito, afirma:

"como uma consequência do desejo de iniciar os estudantes nos processos de participação nas tomadas de decisão, como parte da sua formação para o exercício da cidadania numa sociedade democrática, é necessário encontrar respostas aos resultados das investigações já realizadas. Estes resultados indicam que as comunidades escolares, compreendendo pais, professores e estudantes, não são necessariamente receptivas ao valor de tais processos" (pp. 58/59).

Todavia, existe alguma investigação de carácter experimental e não só que oferece aos educadores em geral resultados claros acerca do impacto dos diferentes estilos de liderança nas aprendizagens e também no desenvolvimento psicossocial dos estudantes e que ajudam a perceber e reflectir sobre a importância do tipo de disciplina e de gestão de grupos que se utiliza. É o caso dos clássicos estudos experimentais de Lewin, White e Lippit dos longínquos anos 40 os quais, como é sobejamente conhecido, utilizaram três tipos de liderança (democrática, autocrática e permissiva) de pequenos grupos de estudantes de 10 anos. Verificaram que as aprendizagens do grupo com liderança democrática eram superiores às dos outros e, sobretudo, que as relações entre os membros desse grupo eram muito melhores. Com efeito, o grupo autocrático caracterizou-se, sobretudo, pela submissão das crianças ao líder, acompanhada de tensões e tendências agressivas entre elas, com aparecimento de "bodes expiatórios" no seio do grupo e predomínio da emulação agressiva sobre a cooperação e também apatia relativamente à tarefa imposta. Ao contrário, a direcção democrática teve por efeito a coesão e a cooperação dos membros do grupo, que trabalhavam e produziam com entusiasmo e eficácia. O grupo com líder permissivo (*"laissez-faire"*) apresentava sobretudo um clima de desordem e de rivalidades individuais. A atitude das crianças modificava-se sempre que eram mudadas de grupo e melhorava sensivelmente no grupo democrático, mas a passagem da liderança autocrática para a democrática começava geralmente por trazer dificuldades de adaptação às crianças (Osterrieth, P.-A., 1971: 115/116).

William Damon (1988, *cit. por* Sprinthall N.A. & Sprinthall R.C., 1993) numa sinopse acerca das investigações realizadas sobre estilos parentais e disciplina, conclui que:

"as crianças com pais autoritários e/ou permissivos comportam-se de modo semelhante, mas o seu comportamento é bastante diferente do das crianças com pais autoritativos (estilo democrático). As primeiras têm dificuldade em desenvolver autoconfiança, auto-afirmação adequada e um sentimento de responsabilidade social"(p. 544).

Diversas perspectivas de disciplina e de liderança têm sido desenvolvidas nas escolas e pelos professores. Tradicionalmente, a utilização do estilo autocrático garantia que houvesse ordem na sala de aula e na escola em geral, que era conseguida à custa de um controlo firme e apertado em que,

como já dissemos, as tomadas de decisão cabiam exclusivamente aos professores e a liberdade do aluno era bastante limitada. A partir das décadas de 60 e 70, renasce, agora de uma forma mais alargada uma certa tendência para a introdução de novas práticas de condução dos grupos, que se pretendia mais democráticas. Muitas vezes estas novas práticas substituem a direcção autocrática pela permissividade; se antes se tratava de um problema de falta de liberdade, passa a tratar-se de um problema de falta de ordem.

Claro que, paralelamente às tentativas de mudança experimentadas por professores anónimos, e a maior parte das vezes isolados, desejosos de mudar as suas práticas no sentido de uma formação mais democrática das novas gerações, foram-se consolidando novas práticas e novas concepções teóricas alicerçadas no pensamento de alguns pedagogos que antes ou durante esta época fizeram escola. Foi o caso do Movimento da Escola Moderna, que adoptando o modelo de Célestin Freinet disseminou de uma forma organizada e articulada novas práticas pedagógicas, que combinam a finalidade de desenvolver na criança o sentido da autonomia e da responsabilidade com a preocupação de manter um clima de ordem democrática e de trabalho na sala de aula. Podemos também citar o trabalho desenvolvido por A. S. Neil que na escola de Summerhill, em Inglaterra, tenta progressivamente incorporar numa instituição de educação os princípios da democracia, ou ainda, o trabalho de Carl Rogers, que transpondo para o ensino a *teoria psicoterapêutica centrada no cliente*, cria o modelo designado por *ensino não-directivo*, com o qual pretende demonstrar que os professores podem criar um clima de liberdade na sala de aula e ajudar os alunos a manter-se em completa actividade, fazendo escolhas e orientando-se a si próprios.

Também o movimento teórico da Dinâmica de Grupo, iniciado por Kurt Lewin nos anos 30, conheceu grande desenvolvimento no período pós 2ª guerra mundial, fruto da convergência entre a evolução político-ideológica e social das sociedades democráticas e o progressivo desenvolvimento de várias Ciências Sociais (Morales, cit. por Baginha, M. L., 1997: 13). Os sucessos metodológicos em estudos de grupos, dos quais se destaca a técnica sociométrica facultaram aos professores o acesso a novas formas de conhecimento do grupos-turma, abrindo novos horizontes à relação pedagógica.

Outros autores como William Glasser, Thomas Gordon, Urie Bronfenbrenner, e também o percurso efectuado por muitos professores anónimos, contribuíram para o questionamento sucessivo das práticas e dos estilos tradicionais de disciplinação, bem como para o abandono das práticas permissivas, ou seja, contribuíram para uma valorização cada vez maior de uma disciplina baseada nos valores democráticos, que no grupo e através do grupo fomenta a autodisciplina e a autonomia de cada um dos seus membros. Como afirma Balson, M. (*op. cit.*: 7):

“uma escola autocrática não pode ensinar a autodisciplina porque os estudantes não têm liberdade de escolha. Numa escola permissiva passa-se algo de muito semelhante porque os estudantes não são levados a assumir as consequências dos seus actos. Uma escola democrática é aquela que toma em consideração a liberdade do aluno decidir, mas que funciona dentro de um clima de ordem”.

De acordo com este último autor, apresenta-se na Figura 1, uma síntese comparativa das características de cada um dos estilos de liderança que temos vindo a referir.

Figura 1 - Estilos de liderança dos professores (Balson, M., *op.cit.* : 13, a partir de House, 1991)

Democrático	Autocrático	"Laissez – faire"
Confiança mútua	Controlo através de recompensas e de punições	Estudantes podem fazer o que desejam
Respeito mútuo	Esforço para exigir respeito	
Opção de escolha sempre que possível	Exigências Domínio	Anarquia
Motivação através do encorajamento		
Identificação com o que é positivo	Enfoque nos erros e fraquezas	Todo o comportamento tolerado
Liberdade com limites	Limites sem liberdade	Liberdade sem limites
Equilíbrio entre liberdade para trabalhar e responsabilidade pelo trabalho	Promoção da dependência e/ou rebelião	Confusão
Motivação intrínseca		
Professores e estudantes traçam metas em conjunto	Motivações extrínsecas e punições	Motivação errática
Actividades orientadas para o sucesso e pensadas para estimular a autoconfiança	Actividades focadas prioritariamente na obtenção de resultados de superior qualidade	Algumas actividades ajudam os estudantes a conseguir progressos, outras não
Cooperação, partilha de responsabilidades	Competição	Direitos individuais, sem preocupação com os outros
Autodisciplina encorajada como parte do processo educativo	Disciplina serve para estabelecer o controlo externo	Nenhum tipo de disciplina definido à partida
Estudantes participam na definição de metas e de objectivos	Metas e objectivos são estabelecidos pelo professor	Ausência de metas e de objectivos
Estudantes contribuem com ideias		
Participação na resolução de problemas	Professor decide tudo	Nenhuma decisão formal é conseguida

Como atrás dizíamos, as concepções acerca das relações interpessoais na escola, mas também na família e porventura nos locais de trabalho, tendem a reflectir cada vez mais os valores de uma sociedade democrática – respeito mútuo, cooperação, partilha de responsabilidades, igualdade e autodisciplina. Esta passagem de predomínio de uma liderança autocrática para a democrática exige o domínio de competências e a capacidade de traçar estratégias que muitos professores ainda não detêm. Este continua a ser um forte desafio para a formação de professores, tanto inicial como contínua.

A disciplina escolar desempenha duas funções complementares – uma função de gestão e uma função educativa, como já há longa data foi identificado por Bagley (1914, cit. por Lewis, R., *op. cit.*: 57). É através da prática de um determinado padrão de disciplina que se criam e preservam as condições para o desenvolvimento da acção educativa em ambiente formal e, neste sentido, a disciplina pode ser vista como um conjunto de técnicas e de estratégias do professor para criar um bom clima de trabalho e de interacção humana (Hall, E. & Hall, C.: 1992; Kounin, J.: 1970, 1977; Gordon, T.: 1974 e muitos outros). Na perspectiva educativa, a disciplina contribui para o desenvolvimento progressivo dos estudantes, preparando-os para a sua participação numa sociedade adulta organizada que se rege por determinados princípios e valores. Para Piaget (1957) e para outros autores que na senda dos seus trabalhos aprofundaram as relações entre o processo educativo e o desenvolvimento moral, a aquisição do sentido de responsabilidade e de autonomia são aspectos decisivos na construção da autodisciplina, a qual culmina um processo de desenvolvimento moral em que a criança passa do pensamento heterónimo ao pensamento autónomo.

No quotidiano das escolas a disciplina é encarada de modo bastante diverso. Em cada escola existe uma relação íntima entre a disciplina escolar e a filosofia de educação e as concepções de disciplina dos professores. Para além de reflectir a diversidade dos contextos e a diferente história de cada escola é também o reflexo do modo como os educadores “olham” para o aluno e concebem a aprendizagem. O conceito de disciplina não pode separar-se dos outros aspectos do processo educativo e do processo de escolarização em particular. Ele é parte do modo de vida de cada escola no seu todo e, como tal, está implícito nas suas finalidades e nas suas práticas (Gilborn, D. *et al.*, 1993: 26). É neste sentido que, estes autores procuraram “testar” o que chamaram de “dimensões da disciplina”, que definem como: *“as expectativas na relação professor-aluno; a consistência nas práticas dos professores; o diálogo, como filosofia e prática organizada de escola; a compreensão e respeito mútuo entre escola e comunidade e a participação activa dos alunos no processo educativo”*.

2. Indisciplina na escola – investigação e evolução do conceito

O conceito de indisciplina, como afirma Maria Teresa Estrela, *“relaciona-se intimamente com a disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”* (1992, 1994: 15).

A indisciplina tem constituído motivo de preocupação para os educadores e a sociedade em geral provavelmente desde que a escola existe, pois que dadas as características específicas da vida escolar e da vida na sala de aula, em particular, pode dizer-se como afirma João Amado (1998: 38) que ela lhe é naturalmente *“endémica”*.

Com o desenvolvimento das Ciências Sociais e das Ciências da Educação em especial, designadamente na segunda metade do século XX, essa preocupação alarga-se, como é natural, ao campo da investigação.

Como afirma Estrela, M. T. (1992, 1994: 75) "*das abordagens psicológicas preponderantes até aos anos 70 ressaltam os conceitos de disciplina e de indisciplina associados aos de adaptação e de inadaptção*". Até aí, a indisciplina é considerada sobretudo um fenómeno intimamente ligado ao aluno, geralmente conotado com condutas antisociais e com perturbações de carácter psicológico e, nessa perspectiva, passível de intervenção terapêutica médico-farmacológica ou de seguimento em instituições de ensino especial. Esta abordagem foi sendo progressivamente substituída por uma outra mais "desculpabilizadora" do aluno.

O incremento do interesse pela investigação deste fenómeno, que se observou nomeadamente nos países anglo-saxónicos a partir da segunda metade da década de 70, veio alargar o campo de estudo do mesmo, através de múltiplas abordagens, e contribuir decisivamente para o avanço na sua compreensão.

A enorme ambiguidade do conceito de indisciplina, decorrente da sua ligação aos contextos em que ocorre e aos referenciais éticos e pedagógicos dos seus protagonistas, foi "posta a nu" designadamente pelas investigações realizadas na perspectiva do interaccionismo simbólico (Hargreaves, D. *et al.*, 1975; Woods, P., 1980; Pollard, A., 1984; Furlong, V., 1985 ou Delamont, S., 1987), assim como, por alguns estudos sociológicos sobre a escola (Willis, P. 1976; Bourdieu, P. & Passeron, J.- C., 1985 ou Giroux, H. A., 1986). Os primeiros evidenciaram a importância das definições que alunos e professores fazem de uma determinada situação para a emergência das situações de indisciplina. Já Willard Waller na sua obra "*Sociology of Teaching*" (1932, 1965) havia equacionado nesta perspectiva o problema da conflitualidade na relação professor-aluno, afirmando: "*o facto de as situações poderem ser definidas de maneiras diferentes pelos diferentes grupos leva a conflitos de definição de situações, pelo que, devemos considerar o processo de conflitos pessoais e grupais centrados na escola como um conflito de definição de situações*" (p. 297).

Os segundos estudos sociológicos acima referidos e outros que se enquadram numa linha de pensamento neo-marxista, trazem igualmente novas dimensões ao equacionamento dos problemas ligados com o fenómeno da indisciplina ao salientarem a presença de um confronto de culturas que atravessa a relação pedagógica e que, por vezes, origina por parte dos alunos sentimentos e atitudes de revolta, de oposição ou de resistência em relação à escola e ao professor, que nesta perspectiva constituem uma resposta legítima dos alunos à *violência cultural* que a escola exerce sobre eles.

As investigações designadas de pedagógicas (porque estudam a indisciplina partindo de critérios de carácter pedagógico) enquadram o fenómeno na própria definição de acto pedagógico e nas decorrentes expectativas de comportamento dos intervenientes no mesmo. Jacob Kounin no seu trabalho pioneiro publicado sob o título "*Discipline and Group Management in Classrooms*" (1970, 1977) estuda o ambiente disciplinar dos grupos-turma, a partir da observação *in loco* de situações pedagógicas, considerando a taxa de alunos envolvidos na actividade do grupo e a taxa de alunos envolvidos em situações que se desviam das tarefas esperadas. Os estudos realizados nesta linha de investigação, que se desenvolveram muitíssimo durante a década de 80, contribuíram de forma decisiva para a compreensão do fenómeno pela clarificação que trouxeram do papel e das competências do professor na construção de um bom ambiente disciplinar e obviamente da sua responsabilidade face ao desenvolvimento de situações de indisciplina.

Decorre desta última perspectiva de investigação a utilização muito frequente, por parte dos autores de língua inglesa do conceito de *comportamento fora da tarefa* (*"off – task behavior"*), no qual incluem *comportamentos disruptivos* (*"disruptive behaviors"*) e *comportamentos não disruptivos* (*"nondisruptive behaviors"*). Nestes últimos incluem-se comportamentos como "sonhar acordado", "não participar deliberadamente nas actividades de aula", "não fazer os trabalhos de casa", "não trazer material escolar", "faltar à aula" ou "chegar atrasado". São comportamentos que afectam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em si, mas não interferem com o desenvolvimento da actividade do grupo-turma. Ao contrário, os comportamentos disruptivos também afectam o direito de aprender dos colegas, uma vez que interrompem ou interferem directamente com o processo de aprendizagem do grupo. Este tipo de comportamento pode ter ou não um carácter violento. De entre os *comportamentos disruptivos não violentos* podem referir-se : "falar alto", "interromper um colega ou o professor", "fazer rir os colegas", ou "ser grosseiro, ou indelicado". Nos *comportamentos disruptivos violentos* inclui-se o "vandalismo", o "*bullying*", as "brigas que envolvem violência física entre colegas" e a "agressão ao professor". Este sistema de categorização dos comportamentos de indisciplina pode contribuir para uma melhor compreensão do conceito de indisciplina, na medida em que tem subjacentes critérios quer pedagógicos, quer de carácter social que, ao estabelecerem parâmetros de leitura das situações de indisciplina, ajudam a ultrapassar uma leitura unilateral e imediatista das situações com que o professor se vê confrontado.

Na tentativa de melhor compreender a indisciplina, alguns autores têm elaborado outros sistemas de categorização, a partir de entrevistas a alunos e a professores ou da observação directa de situações (Lawrence, J. *et al.*, 1985: 39; Estrela, M. T., 1986: 274; Freire, I. P., 1990: 77), da análise de participações disciplinares (Amado, J., 1989), da construção de questionários (Dawoud, M. & Coté, R., 1986; Houghton, S. *et al.*, 1988; Freire, I. P., 1990) ou de escalas de comportamento (Rutter, M. *et al.*, 1979: 207). O uso de questionários e de escalas de comportamento deve ser feito de modo bastante prudente, uma vez que, como diz Furlong, V. J. (1985: 22) "*o tipo de classificação em que se baseiam, muitas vezes oculta mais do que revela, negando a complexidade e muitas vezes a transitoriedade da natureza do desvio escolar*".

Tomando como exemplo o trabalho de análise de incidentes relatados de situações de indisciplina, realizado por Lawrence, Steed e Young em duas escolas britânicas, os autores concluíram que a indisciplina tendia a ser conotada com "*comportamentos turbulentos*", "*oposição à autoridade*", "*conversa*" ou "*linguagem grosseira*". Estes, como outros estudos confirmam a ideia de que apesar dos professores dispenderem mais tempo do que desejariam com o controlo do comportamento dos alunos, existe um consenso acerca da trivialidade dos comportamentos de indisciplina que ocorrem com maior frequência e que a indisciplina raramente está associada a incidentes de violência, comportamento ameaçador ou vandalismo.

O estudo das funções dos comportamentos de indisciplina de Estrela, M. T. (1986: 290/297; 1994: 83) é um exemplo de uma abordagem deste fenómeno, que se caracteriza pela sua consistência e coerência interna. Ao hierarquizar os comportamentos de *desvio às regras estabelecidas*, por referência ao poder instituído na aula e na instituição escolar, estabelece uma hierarquia de funções dos comportamentos de indisciplina, que vai desde os comportamentos com funções de "*proposição*" e de "*evitamento da tarefa*", a que a autora chama de comportamentos

"reinstituíntes" (na medida em que eles podem constituir um importante sinal para o professor repensar e alterar a dinâmica das suas aulas), aos comportamentos com função de "imposição", passando pelos comportamentos com funções de "boicote ou obstrução" e de "contestação". Se estes dois últimos tipos de comportamentos têm para a autora uma finalidade "anti-instituínte", pois que constituem formas, se bem que distintas, de pôr em causa o poder instituído, personificado na autoridade do professor, aos que têm uma função de imposição é-lhes atribuída uma finalidade "contra-instituínte" na medida em que visam criar novas relações de poder que substituam aquelas que decorrem das relações legitimamente instituídas (1986: 291/297; 1994: 82/86).

Este quadro teórico de análise da indisciplina revela-se muito fecundo para a compreensão da indisciplina na aula, ou seja, das situações que afectam a relação pedagógica considerada em sentido restrito e apresenta grandes potencialidades no quadro da formação de professores, facilitando uma análise de situações do quotidiano dos professores, rigorosa e descentrada, que permite avanços no sentido do autoconhecimento do professor e das suas práticas. Porque se centra na aula e toma como referência principal a relação professor-aluno, escapam-lhe algumas situações e comportamentos de indisciplina, quando se trata de um contexto relacional mais amplo do que a sala de aula, designadamente uma grande parte daqueles que dizem respeito à relação entre alunos que não é mediada pela professor. No que diz respeito à indisciplina ao nível da aula representa, em meu entender, um importante contributo para a apreensão e compreensão do conceito de indisciplina uma vez que constitui um sistema de categorização de comportamentos e de situações, que tomando como critério as suas funções e finalidades forma um todo hierarquizado que ajuda a situar cada comportamento relativamente às finalidades do acto pedagógico numa teia de relações de poder que se desenrolam num determinado quadro institucional que é a escola e permite ao professor reflectir sobre as suas concepções de disciplina e de indisciplina, seus limites de tolerância e suas consequências num determinado quadro pedagógico. Neste sentido, este quadro de análise permite ao professor agir no momento certo, porventura antecipando-se a eventuais situações de escalada de comportamentos e situações de indisciplina que, como diz Maria Teresa Estrela, começam pela fuga do aluno ao desempenho das tarefas e dos papéis que lhe são atribuídos (função de evitamento), passando por situações de obstrução à actividade principal e de contestação à autoridade do professor, para culminar em situações de contestação à pessoa do professor. O estudo das funções da indisciplina tem ainda a virtude de evitar "generalizações abusivas como as que atribuem a todo o acto de indisciplina um carácter ofensivo" e, pelo contrário, revelar que, em muitas situações "a indisciplina tem um carácter defensivo, como meio mais utilizado pelo aluno para salvar a sua imagem e a sua dignidade ou uma estratégia de manutenção e de sobrevivência face aos ritmos e constrangimentos físicos, psíquicos e morais da escola e da aula" (Amado, J. S., 2001: 421), não negligenciando ainda o seu "potencial criativo, que pode manifestar-se quer sob a forma de poder contra-instituínte do aluno, quer sob a forma de poder reinstituínte do professor" (Estrela, M. T., 1994: 83).

Também os estudos centrados na escola, que conheceram importantes desenvolvimentos ao longo das décadas de 80 e 90, contribuíram para percepcionar o fenómeno da indisciplina considerando-o num nível territorial mais alargado que o da sala de aula e demonstrando como não só as interacções sócio-pedagógicas na aula e no grupo-turma, mas também os valores e as atitudes

dominantes numa determinada instituição escolar influenciam o ambiente disciplinar da mesma. Esta perspectiva de abordagem do fenómeno será aprofundada no capítulo seguinte.

Ficámos assim perante a observação de um fenómeno multifacetado, intimamente ligado ao contexto em que ocorre, do qual já alguém disse “*a indisciplina é como a beleza, depende dos olhos que a vêem*”.

Estes “novos olhares” sobre a indisciplina têm-nos aproximado de uma melhor compreensão do fenómeno, Apesar da sua complexidade. Revelou-se uma enorme multiplicidade de factores que se cruzam neste fenómeno, desde aqueles que se ligam ao aluno e seu meio sócio - cultural de origem, àqueles que se prendem com o professor, suas qualidades pessoais e profissionais, seus princípios e seus valores, passando pelos que se referem ao grupo-turma, ou à escola, bem como ao sistema educativo e à sociedade em geral, mas talvez o tenham encerrado excessivamente na escola e nas suas próprias contradições.

A entrada generalizada na escola pós-primária das classes sociais desfavorecidas sob o ponto de vista económico, social e cultural, aliada à falta de adaptação ou, pelo menos, à reacção excessivamente lenta das escolas e dos sistemas educativos em geral a este fenómeno demográfico, trouxe consequências arrasadoras a nível do sucesso escolar e em simultâneo, quer o agravamento, quer o aparecimento de novos problemas disciplinares (Testanière, J. 1967; 1972 ; Cherkaoui, M., 1979; Nizet, J. e Hiernaux, J. – P., s.d ; Bourdieu, P. & Passeron, J.C., 1985).

Estes factos criaram uma necessidade crescente de aceder a uma melhor compreensão da vida escolar nas suas múltiplas dimensões e, de um modo muito particular, aos aspectos que se prendem com a qualidade de vida nas escolas, pelos reflexos que esta pode ter não só no quotidiano de alunos, professores e demais educadores, como seguramente terá no desenvolvimento das novas gerações.

Por outro lado, o alargamento de uma escolaridade básica mais longa aos diferentes estratos da população traz para dentro dos *muros da escola* o pulsar da própria sociedade com toda a sua potencial riqueza, multiplicidade de problemas e contradições. No que diz respeito à escola pós-primária, a escola pública não é mais a *escola-templo*, onde se ensinava uma *elite cultural* que nalguns países, nomeadamente no nosso, se impôs ainda muito para além da primeira metade do século XX. Hoje a vida social com toda a sua diversidade entra pela escola dentro e cada vez mais os problemas sociais que atravessam transversalmente a sociedade em geral passam também pela escola.

Daí que as fronteiras desta questão tão complexa e tão diversa como é a indisciplina se apresentem cada vez mais esbatidas, particularmente quando as nossas preocupações extravasam os limites da sala de aula, como é o caso do presente trabalho. Pensamos ser fundamental nesta tentativa de clarificação de conceitos compreender como se articulam os conceitos de indisciplina e de violência, como se definem as fronteiras entre os dois fenómeno (caso elas existam), pelo que abordaremos seguidamente o problema da violência na escola, como parte integrante do fenómeno da indisciplina que é, considerando todavia as suas especificidades.

Como acabamos de ver, o crescente interesse da investigação educacional pela indisciplina, nas últimas décadas, reflectiu-se numa cada vez maior aproximação à complexidade do fenómeno, tanto

no que respeita à identificação da sua multifacetada etiologia e das decorrentes perspectivas de acção, como à construção do próprio conceito.

3. Violência na escola

Os resultados dessa investigação apontam para a importância da prevenção e a fraca eficácia dos processos correctivos. As abordagens ao tema têm evoluído, como vimos, de uma ênfase mais psicológica e centrada no aluno para uma ênfase mais pedagógico-institucional e fenomenológica, ou seja, mais centrada no professor e na escola como agentes de prevenção, e nas interações entre os diferentes protagonistas da relação pedagógica e os significados que estes lhes atribuem.

3.1. Para uma clarificação do problema

Nas últimas décadas, nas chamadas sociedades desenvolvidas, tem crescido um sentimento de insegurança nos cidadãos em geral, ao mesmo tempo que desponta uma cada vez maior consciência da necessidade de combater as causas da violência social e da "desocultar", trazendo para o debate público o que ainda há bem pouco tempo parecia encerrado no foro privado. É o que se tem verificado também em Portugal nomeadamente com o interesse público crescente dedicado às *crianças maltratadas, às mulheres vítimas de maus tratos em família, às situações de flagrante discriminação racial ou étnica ou à falta de cuidados mínimos prestados a idosos ou deficientes institucionalizados*, para citar alguns exemplos. Este interesse tem-se traduzido (se bem que nuns casos mais do que noutros) na proliferação de estudos dedicados a estas problemáticas e sua divulgação junto do público geralmente através dos *mass media*, na intervenção de organizações não-governamentais, como é o caso em Portugal da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) ou da Associação de Mulheres Contra a Violência, mas também na criação de Comissões de Ética, na divulgação de *Telefones Amigos de Apoio às Vítimas*, assim como no interesse do legislador na criação de leis e procedimentos judiciais mais protectores da vítima.

Estas preocupações vão-se alargando paulatinamente à escola. Se bem que o fenómeno da violência na escola não seja de hoje, a preocupação mais generalizada e sistemática com o mesmo é dos nossos dias.

A violência na escola tem sido um assunto obscuro, não só pela difícil compreensão do fenómeno, como pelo facto de muitas das facetas da violência que ocorre na escola (em particular a que ocorre entre alunos) não serem bem conhecidas dos professores, como diz Rosario Ortega Ruiz estudiosa espanhola do fenómeno da violência escolar e membro do *Projecto Sevilla Anti-Violência Escolar* (1998: 60).

O fenómeno da violência na escola apresenta contornos bastante diversos nos diferentes países e neste caso, como noutros em matéria de violência, a sociedade americana (EUA) toma a dianteira, como é público e notório através das notícias de massacres ou situações de grande violência

perpetrados por alunos em diversas escolas, que nos últimos anos e em particular no último ano foram veiculadas pelos órgãos de informação de todo o mundo. Esta realidade, tipicamente americana, está concertada associada às características da organização social deste país e muito especificamente ao grave problema do fácil acesso a armas de fogo por parte do cidadão comum, mesmo por parte das crianças e dos adolescentes (Duncan, D. F., 1996: 344; NEA Action Sheet: Safe Schools, October 1998, <http://www.nea.org/issues/safescho/safesch.html>).

A realidade na Europa e no nosso país em particular, relativamente à violência na escola, apresenta-se bem diferente daquela que nos é dada a conhecer a partir dos estudos americanos. Todavia, a literatura da especialidade mais recente, particularmente a abordagem jornalística do tema, reflectem uma preocupação cada vez maior, também na Europa, com o problema da violência em geral. Por exemplo, num artigo sobre a violência nas escolas em França afirma-se que no ano escolar de 1998/1999 se efectuaram 6000 denúncias por agressões de carácter grave, de um total de 40 000 queixas por atitudes violentas. De entre estas, 20% correspondiam a actos de vandalismo, 13% a ataques pessoais, 11% a roubos e extorsão, 2% a narcotráfico e 1% a ameaças com arma branca (Sanz, J., 2000: 12). Neste mesmo ano, em Portugal foram comunicadas ao Gabinete de Segurança do Ministério da Educação 1300 agressões contra alunos, professores e pessoal não docente, das quais 55 foram agressões de alunos ou de encarregados de educação contra professores (Contreiras, M., *Expresso*, 25.03.2000).

A maior parte das situações de violência que ocorrem na escola passam-se entre alunos. É, contudo, um pequeno grupo de entre eles que é "responsável" pela violência que se observa em cada escola. Johnson & Johnson (1995: 64) verificaram nos seus estudos que menos de 5% dos estudantes estão relacionados com mais de um terço dos incidentes violentos de uma escola.

No que diz respeito à relação professor-aluno, a maior parte dos estudos não incide em particular sobre a violência, mas aborda as questões da indisciplina em geral. Sabemos, todavia que o envolvimento directo em situações de violência é muito pouco frequente para a maior parte dos professores (Imich, A. J., 1994: 8). Uma percentagem bastante baixa de professores refere ter sido vítima de abuso verbal e de agressão física por parte dos alunos ao longo da sua carreira (1% em Houghton S. *et al*, 1988: 310 e 2% em Tattum, D. & Tattum, E., 1992, 1997: 68).

Todavia, estas situações para além dos reflexos que têm no desenvolvimento dos alunos, são bastante relevantes para os professores pelo impacto emocional e sócio-profissional que têm nas suas vidas, sendo mesmo altamente perturbadoras para o reduzido número de professores que as vivem com frequência (Horenstein, J.-M. & Voyron-Lemaire, M.-Ch., 1997).

Num estudo recentemente realizado no nosso país por Costa & Vale (1998) com uma amostra de 4925 alunos do 8º ao 11º ano, repartidos por 142 escolas de todas as regiões do país, revelam que 42% dos alunos "já ouviram insultar o professor", 3,5% "observaram um professor a ser agredido", 4,3% "viram destruir materiais de professores" e 1,4% "já viram um professor ser ameaçado com uma arma ou com algum outro objecto contundente". Relativamente a outros estudos europeus verifica-se aqui um resultado mais expressivo da violência observada, mas tal ficará concertada a dever-se ao facto de neste estudo se auscultar a opinião dos alunos durante toda a sua longa "carreira" de observadores privilegiados de situações pedagógicas e também à provável

diferença de concepções de violência entre professores e alunos, em especial no que diz respeito à violência verbal (insulto). Aliás as análises comparativas entre estudos, nesta temática, colocam muitos problemas, que começam pela falta de uniformidade entre os lapsos de tempo a que se referem as pesquisas. O trabalho destas autoras espelha esse problema metodológico, uma vez que a sua recolha toma como lapso de tempo toda a vida escolar dos alunos questionados e depois confrontam-se com percentagens muito inflacionadas dos indicadores comparativamente a estudos de outros países que tomam como tempo de observação as duas ou três semanas anteriores à aplicação do questionário. Para além deste problema, o estudo utiliza o mesmo questionário na recolha de informação relativa a alunos em níveis etários muito diferentes.

Os primeiros estudos sistemáticos na Europa sobre o fenómeno da violência na escola realizaram-se nos países escandinavos, cuja opinião pública revelou já na década de 70 uma preocupação generalizada com o problema. As autoridades educativas suecas responderam às preocupações da população face ao suicídio de três adolescentes (que fundamentaram a sua decisão tornando pública a ansiedade que lhes provocava sentirem-se perseguidos e intimidados por alguns dos seus companheiros de escola) promovendo estudos exploratórios no sentido de se compreender a dimensão do problema. Estes trabalhos exploratórios foram secundados por estudos noruegueses, dos quais se destaca o trabalho de Dan Olweus, que publicou o estudo longitudinal mais longo e o estudo transversal mais extenso sobre o problema.

A violência na escola assume formas muito variadas, nas quais se pode identificar diferentes tipos de agressores, de vítimas e de contextos. Podemos distinguir a violência externa, que é praticada por pessoas mais ou menos exteriores à escola (pais e outros familiares, ex-alunos, outros jovens) e a violência interna, ou seja, aquela que é praticada por alunos, professores ou outros membros da própria escola. No que diz respeito à violência interna, os estudos realizados têm-se concentrado no aluno como agressor e ela traduz-se em agressão verbal ou física dirigida ao professor, a auxiliares de educação ou aos colegas ou, ainda, em actos de degradação ou destruição de equipamentos ou edifícios. A violência externa é uma das facetas cada vez mais preocupante do problema, designadamente a que resulta da actuação de *gangs* organizados nas grandes metrópoles e suas periferias.

O conceito de violência constitui uma questão bastante problemática, que muitas vezes se reflecte nos resultados da própria investigação e, por isso, exige uma clarificação de outros conceitos associados como sejam: agressão, agressividade; conflito; abuso; vandalismo, comportamento delinquente e também comportamento de risco.

Numa acepção bastante ampla dir-se-á que a **violência** corresponde a todo o "*comportamento que produz dano ou efeitos nocivos, física ou emocionalmente noutra pessoa*" (Gill, M. & Hearnshaw, 1997: 8, citando a Association of Directors of Social Services). A violência é um conceito muitas vezes associado a força, crueldade ou mesmo tirania, ou à utilização de meios ilícitos para obrigar alguém a fazer ou permitir que se faça algo que não quer, ou seja, violência é muitas vezes identificada com coacção.

Um conceito intimamente associado ao de violência é o de **agressividade**. Poder-se-á dizer que esta será a essência de todo o comportamento violento, ou seja, "*a tendência para manifestar*

comportamentos de hostilidade ou actos de agressão" (Estrela, A., 1985: 119). Muita polémica tem envolvido a discussão teórica da origem da agressividade humana, colocando em oposição duas correntes, ou seja, por um lado aquelas teorias que consideram a agressividade primordialmente inata e, por outro, aquelas que a consideram um produto da estimulação ambiental. De entre as primeiras destacam-se a teoria freudiana, segundo a qual *"a agressividade faz parte do organismo e é tão essencial para o comportamento humano como a sexualidade"* e a teoria etológica que vê a agressividade como *"um potencial constante em praticamente todos os indivíduos (. . .) e que, segundo Konrad Lorenz, para os seres humanos tem de facto um valor de sobrevivência da espécie"*. As teorias da frustração - agressão e da aprendizagem social ou modelagem defendem a influência decisiva do meio e consideram a *"agressividade como o resultado do modo como qualquer sociedade reforça ou pune os comportamentos dos seus membros"*. Apesar de não existirem respostas conclusivas, aceita-se que a agressividade decorre de *"múltiplos factores e talvez a predição mais segura seja a de que ela é o resultado da hereditariedade em interacção com o meio, em interacção com o tempo"* (Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C., 1993: 485/486).

Por vezes, a violência aparece bastante associada à ideia de **conflito**. Ora, como diz Rosário O. Ruiz *"conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afecta mais do que um indivíduo. Quando as pessoas têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente"* (1998:46)¹. Pelo contrário, as situações de violência implicam necessariamente um **abuso** de poder, que tem subjacente a utilização de forma prepotente de uma posição de privilégio no quadro de uma relação de poder assimétrica.

Outro conceito bastante associado à abordagem das questões da violência na escola é o de **vandalismo**. O vocábulo reporta-nos a um povo, os vândalos e às suas acções. Primitivamente, *"os termos vândalo e vandalismo são utilizados quando se trata da destruição ou da degradação de coisas belas, mais frequentemente obras de arte e objectos de cultura"*. Dizem ainda as autoras que, *"o vandalismo designa simultaneamente o estado de espírito que impele à destruição, o comportamento destruidor e os vestígios daí resultantes"* (Costa & Vale, *op. cit.*: 11, citando Coslin, 1989).

O conceito tem sofrido ao longo da história recente da humanidade uma evolução ligada à própria evolução histórico-cultural do conceito de património e de direitos de cidadania e, por isso, hoje apresenta uma conotação bastante mais abrangente, não se confinando a determinados bens específicos, abrangendo portanto todos os bens de interesse público ou privado. Alguns autores estabeleceram sistemas de classificação dos diferentes tipos de vandalismo, tomando por critério a principal característica que, para além do seu carácter anti-social, identifica os actos de vandalismo - a intencionalidade. Assim, se podem identificar actos de vandalismo de *carácter ideológico* (vandalismo destinado a chamar a atenção para alguma causa importante); *actos aquisitivos* (vandalismo para a aquisição de bens ou de dinheiro); *"graffiti"* (vandalismo para transmitir uma

¹ Claro que esta é uma noção de conflito interpessoal, que no caso vertente é a mais frequente. Mas, o conflito pode desencadear-se a nível intrapessoal ou intergrupar. Em qualquer dos casos corresponde sempre a *"uma situação de incompatibilidade de objectivos, ou pelo menos à percepção de que aqueles são incompatíveis"*, como definem Reija, B. A. et al, 1994, 1996: 216).

mensagem ou exprimir a própria identidade ²); *expressão de divertimento* (vandalismo como parte de um jogo); *expressão de problemas* (vandalismo como expressão pública de raiva, frustração, medo, ansiedade) e *actos não intencionais* (erradamente apelidados de vandalismo, já que não houve essa intenção) (cf. Costa & Vale, *op. cit.*: 12, citando Coslin, 1989).

Algumas particularidades das sociedades urbanas actuais têm contribuído para o aumento da frequência de actos de vandalismo. Destacam-se a entrada cada vez mais tardia dos jovens no mundo do trabalho, associada à falta de respostas adequadas do sistema formativo escolar e profissional, bem como, muitas vezes à falta de um adequado enquadramento comunitário e familiar.

Esta dimensão social, como muitas outras, obviamente tem-se reflectido na instituição escolar. Os actos que se possam classificar de vandalismo são esporádicos e não se distanciam muito do que sempre aconteceu nas escolas, no que diz respeito à violência interna. Na verdade, a maior parte das situações preocupantes neste domínio incluem-se na denominada violência externa, desencadeada por "bandos" ou mesmos "*gangs*"; a maior parte das vezes constituídos por antigos alunos da escola assaltada ou de qualquer outro modo vandalizada. Este problema, se bem que mal estudado no nosso país, deveria ser objecto de atenção uma vez que algumas situações de grande gravidade têm ocorrido, a última das quais aconteceu recentemente com o assalto a uma escola secundária, na região de Lisboa e a morte macabra do respectivo guarda-noturno.

Os actos de vandalismo e outros actos de violência quando atingem determinadas dimensões sociais entram na esfera do que se convencionou chamar de delinquência. Neste caso, trata-se de um conceito com conotações legais e também sociológicas. A **delinquência** corresponde ao "*conjunto de infracções penais cometidas por determinado grupo social num período de tempo tomado como termo de comparação. Enquanto a criminalidade reflecte o comportamento delituoso de uma sociedade ou comunidade, a delinquência diz respeito aos crimes praticados por determinado estrato social dessa sociedade. E assim há a delinquência infantil, a delinquência juvenil, etc.*" (Raposo, M. 1985 :218). O critério de identificação de um determinado acto de delinquência é, portanto, o de violação da lei vigente na sociedade em que ele se enquadra. A falta de rigor de linguagem leva a que em alguns estudos se utilize de uma forma abusiva as expressões *delinquente* e *comportamento delinquente*, incluindo nelas perfis de comportamento que nada têm a ver com infracções passíveis de tratamento penal. É o que pode concluir-se do trabalho de Quay (1987) citado por Costa & Vale (*op. cit.*: 18) que a partir da análise factorial de comportamentos ditos delinquentes descritos em diferentes estudos identificou "*quatro subgrupos*"; nos quais surpreendentemente se incluem comportamentos de *défice de atenção* que em nada correspondem ao estereótipo do delinquente juvenil ³. A abordagem da

² Os *graffiti* também são vistos como uma forma de expressão de algumas subculturas urbanas juvenis, cada vez com maior impacto nas grandes cidades e, nesse sentido, como manifestações da identidade cultural de alguns grupos ou da necessidade de afirmação individual dos jovens que os fazem. Os "verdadeiros *writers*" escolhem espaços urbanos apropriados a esta forma de expressão sem vandalizarem. No entanto, também certos grupos marginais usam o *graffiti* como forma de expressão ou de marcação de território em locais indiscriminados relativamente ao seu valor patrimonial.

³ As crianças e adolescentes que sofrem de *déficit de atenção e hiperactividade* ("*attention - deficit hyperactivity disorder*" - ADHD) são frequentemente caracterizadas por apresentarem algumas dificuldades a nível social e das relações interpessoais, sendo muitas vezes rejeitadas pelos seus pares (Hinshaw, S.P. e Melnick, S.M., 1995: 627). Estes autores, citando a American Psychiatric Association, 1994, afirmam: "as áreas de sintomas primários que permitem o diagnóstico da ADHD reflectem níveis inapropriados de falta de atenção, impulsividade e hiperactividade motora, que aparecem pelo menos em dois contextos (exº, casa e escola), que persistem pelo menos durante seis meses e que estão presentes desde os 6 anos de idade ou antes". Outras

delinquência nos adolescentes e jovens em idade escolar e que frequentam a escola é uma questão extremamente delicada. Não se deve escamotear que existem comportamentos que podem ser vistos como delinquentes, por parte de jovens que frequentam a escola, como sejam os furtos, a destruição ou vandalização de propriedade alheia ou certos tipos de agressão física. Todavia, a abordagem destas situações tem de ser feita tomando em conta que os jovens nela envolvidos estão numa importante fase do seu desenvolvimento psicossocial e enquadrados numa instituição educativa que à partida tem a responsabilidade de encontrar meios de resposta adequados que devem ser aplicados a montante de qualquer processo de criminalização. O conceito de **adolescente ou de jovem em risco** e ainda por maioria de razão o de criança em risco, aplica-se com muito maior propriedade a estes casos do que o conceito de delinquente. Enquanto que o primeiro conceito sugere a necessidade de compreender as raízes do problema e de encontrar soluções que ajudem a criança ou o adolescente a superar as suas dificuldades e, como tal, a reorganizar o seu percurso escolar e de vida, o conceito de delinquente, além de estigmatizador, sugere uma orientação para a aplicação de punições que a lei prevê para quem infringe a lei.

As diferentes formas de violência que se observam na escola suscitam preocupação a investigadores, agentes educativos e à sociedade em geral pelos seus efeitos imediatos, mas também pelos mediatos. No domínio quer das relações entre alunos, quer entre estes e os professores, a violência tem repercussões negativas tanto no desenvolvimento da personalidade das vítimas, como dos agressores. No que se refere aos alunos, se bem que por razões diferentes, uns e outros podem incluir-se no grupo das **crianças ou adolescentes em risco**, se uns ou outros apresentam, de uma forma sistemática, comportamentos de risco. O problema da criança ou adolescente em risco (estudante em risco) é extremamente complexo e por isso deve merecer da parte da escola, e particularmente no que respeita às questões da disciplina, preocupações muito particulares. Para Short, P.M. *et al.* (1994: 74) "*crianças e jovens consideradas em risco são aquelas que aparentemente terão insucesso académico e social se não tiverem apoio e intervenções suplementares*". Os indicadores que podem ajudar a identificar uma criança ou adolescente em risco são múltiplos, desde a falta de sucesso académico ou ausência de determinadas competências básicas para a aprendizagem, ao absentismo irregular ou excessivo, aos problemas disciplinares persistentes, a um percurso de vida de grande mobilidade geográfica, à pobreza, à vivência de situações de abuso ou de negligência, ao uso de substâncias aditivas, ao facto de ser pai ou mãe adolescente, de viver numa família disfuncional, de ter vivido problemas de discriminação racial ou cultural, de sofrer de persistentes problemas de saúde, ou mesmo não participar de forma sistemática nas actividades escolares. A situação de risco resulta da combinação entre factores ambientais e características individuais. Na verdade, o conceito de criança ou adolescente em risco é bastante nebuloso, uma vez que se verifica que perante os mesmos factores de *stress* crianças diferentes podem reagir de modo diferente. Há crianças e adolescentes que mesmo perante situações fortemente constrangedoras reagem positivamente, sem que estas afectem quer o seu sucesso académico, quer o seu comportamento social e escolar. Coloca-se, portanto, na prática a questão de identificar bem as crianças e os adolescentes em risco efectivo, bem como perceber que os factores de risco não são

características por vezes associadas às crianças com ADHD incluem problemas de aprendizagem e falta de sucesso escolar, assim como padrões de comportamento agressivo, sendo as relações com os seus pares uma área altamente problemática. Os rapazes apresentam maior vulnerabilidade a este tipo de problema do que as raparigas (Shaw, D. S. *et al.* 1996: 697; Lopes, J., 1998: 70).

estáticos e a situação de risco não é imutável. Também trabalhando com este conceito se coloca a questão da estigmatização. A caracterização tem de ser efectuada com base numa observação cuidadosa e rigorosa e o diagnóstico ser secundado por uma intervenção apropriada, que conduza à eliminação do estatuto de criança ou adolescente em risco. O diagnóstico assentará não somente na identificação dos factores de risco, mas também nos factores de protecção que sempre existem no quotidiano de cada criança ou adolescente, ultrapassando preconceitos dominantes como sejam o de associar linearmente o risco à classe social, que investigadores como Bloom, B. (cit. por Villas-Boas, M. A. 1999: 60) demonstram não se apresenta determinante. Como revela o autor, famílias com níveis escolares, sociais e estatutos profissionais relativamente baixos podem proporcionar ambientes estimulantes para a educação dos seus filhos.

3.2. Factores de risco e factores protectores

A abordagem dos diferentes aspectos da violência tem incidido preferencialmente nos factores negativos, ou seja, nos factores de risco que podem desencadear os diferentes tipos de comportamento violento.

Larry Brendtro & Nicholas Long (1995) não negligenciando uma perspectiva de intervenção precoce de carácter preventivo que passa pelo desenvolvimento na criança e no adolescente da capacidade de ser forte (*empowerment*) e simultaneamente pela capacidade de ser flexível (*resilience*), identificam quatro factores ligados ao aparecimento da violência que nos parecem fulcrais para a compreensão do fenómeno e, por isso, as abordamos seguidamente com alguma profundidade. Esses factores são: a ruptura de laços sociais, o stress e o conflito (no sentido de abuso de poder), a cultura da violência e as afecções psicopatológicas. Os autores abordam-nos considerando identificando não só os factores de risco, como apontando factores protectores alternativos, para os quais a escola e os educadores podem dar um contributo insubstituível.

Por ruptura dos laços sociais, os autores entendem a ausência de relações humanas saudáveis no ambiente social em que a criança ou o adolescente vive. É através da vivência de relações securizantes que a criança vai construindo a capacidade de autocontrolo e de manifestar comportamentos sociais positivos. Muitas famílias são hoje em dia profundamente afectadas pelo divórcio, pela pobreza, pelas drogas, pela violência doméstica, pela guerra, pela doença e por outras situações, que interferem com uma normal vivência familiar. Como referem os autores, rapidamente se passou de uma sociedade comunitária, ainda próxima na sua estrutura social da ancestral sociedade tribal, para uma sociedade em que o tecido social assenta numa "fina" estrutura familiar que se reduz a dois adultos e, por vezes, apenas a um. Nas sociedades tribais existia uma enorme rede de relações familiares e um sentimento comunitário de responsabilidade pela passagem dos valores culturais às novas gerações que, mesmo na ausência dos pais, cumpria a sua função estruturante da personalidade das novas gerações, enquanto que actualmente a família está reduzida a uma pequena unidade familiar, muitas vezes isolada das estruturas comunitárias que a envolvem. Nesta conjuntura as "escolas são actualmente chamadas a tornarem-se nas novas tribos, papel que raramente estão preparadas para desempenhar", como dizem Brendtro & Long (*op. cit.*: 53).

Também os modelos de autoridade utilizados pelos pais, parece estarem em íntima relação quer com a violência e a indisciplina, quer com o rendimento escolar e mesmo com a tendência para o consumo de drogas e para a delinquência. Num estudo realizado com estudantes portugueses Feliciano Veiga (1999: 150) verificou que *“os alunos com pais inconsistentes⁴ são os mais indisciplinares e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos, estes últimos em grau semelhante. No lado oposto, os alunos com pais compreensivos têm um elevado autoconceito, obtêm boas notas e bom comportamento e apresentam elevadas perspectivas de realização pessoal e social”*. Como afirma Villas-Boas (*op.cit.*: 53), *“se a autoridade é necessária (. . .) ela deve assentar no equilíbrio entre a maleabilidade (compreender o ponto de vista da criança, do jovem) e a firmeza (manter as decisões tomadas)”*.

Veiga destaca ainda duas orientações para a explicação das práticas educativas familiares no desenvolvimento da agressividade dos filhos: a *teoria da aprendizagem social* e as *correntes que evidenciam as dimensões de natureza cognitivo-emocional*. Quanto à primeira, afirma: *“a exposição, em casa, a um desempenho da autoridade parental baseada na punição física e em comportamentos de agressividade generalizada pode conduzir, por efeito de modelagem, à aprendizagem da agressividade como um modo aceitável de resolução de conflitos”*. No que se refere à dimensão cognitivo-emocional, argumenta: *“os padrões educativos familiares poderão ligar-se a outras variáveis predisponentes a orientações reaccionais violentas, destacando-se: a falta de percepção de apoio parental, o autoritarismo ou a indiferença permissiva, a falta de coesão familiar, a falta de amizade dos irmãos e ainda outras precariedades de tipo económico-social”* (1999: 18).

Quanto ao stress e conflito, diremos que o *stress* constitui um elemento normal do quotidiano das nossas vidas, desde que não ultrapasse certos limites de tolerância. A maior parte das crianças, quando não sujeitas a níveis de *stress* que passam para além dos parâmetros aceitáveis, cedo aprendem a lidar razoavelmente bem com este factor, assumindo uma postura de flexibilidade e correspondendo aos desafios que o próprio *stress* lhes proporciona no sentido do seu próprio desenvolvimento. Werner (1990, cit. por Lees, M. H. *et al.*, 1994) encontrou um conjunto de características comuns entre crianças que se revelaram resistentes ao *stress*, mesmo vivendo em ambientes de pobreza e de adversidade, que são:

- As crianças que eram amadas pelos seus pares e pelos adultos e que tinham competências sociais e interpessoais bem desenvolvidas.
- As crianças que tinham uma atitude mais reflexiva do que impulsiva face ao seu próprio comportamento. Tinham também um bom sentido de autoestima, autoconfiança e de responsabilidade pessoal.
- As crianças que possuíam um *locus* de controlo interno, ou seja, que acreditavam que eram capazes de influenciar positivamente o meio em que viviam.

⁴ O autor distingue 4 tipos de pais: *“uns insistem em continuar autoritários, impondo e castigando; outros assumem-se demasiado permissivos, tudo ou quase tudo permitindo; outros têm práticas inconsistentes, umas vezes permitem tudo e outras nada consentem; e outros, que desejariamos fossem a maioria, têm uma educação orientada para a compreensão e a responsabilidade e funcionam como fontes de apoio”*.

Todavia, *“quando o stress é severo e prolongado, as crianças adoptam estilos de comportamento defensivo muito rígidos. Podem assumir uma tendência para a hostilidade com todos os adultos, tomando um porte ameaçador na escola e acreditando que o respeito só se pode ganhar através da intimidação”* (Brendtro & Long, *op. cit.*: 53).

As fontes de *stress* são diversas, desde o próprio processo de desenvolvimento do adolescente, conflitos de ordem familiar, pobreza, relações de vizinhança conflituosas ou ambientes de bairro violentos e perigosos. As escolas são elas próprias também grandes fontes de *stress*, dado que nelas os estudantes se confrontam com o medo quer de serem rejeitados pelos pares, quer de serem agredidos pelos *bullies*⁵, quer ainda como o medo do insucesso escolar. O mal-estar causado pela multiplicação de situações de insucesso escolar pode levar alguns estudantes a tentar compensar a sua imagem social e a sua baixa autoestima conseguindo *status* através de um padrão de comportamento agressivo. A escola, todavia, pode desempenhar um importante papel na prevenção dos comportamentos violentos proporcionando aos estudantes situações de aprendizagem e de vida social nas quais se fomenta a cooperação, se eleve a autoestima, se desenvolvam competências sociais e flexibilidade face a situações de adversidade e de *stress* (Johnson & Johnson, 1995: 65).

Também as situações familiares traumáticas podem levar as crianças ou os adolescentes a manifestar-se na escola através de comportamentos explosivos, de agressão a colegas e/ou a professores. Uma resposta de simples controlo do comportamento por parte do adulto, quer ela seja punitiva ou não, pode ser muito pouco ou mesmo nada para a resolução do problema subjacente a tais comportamentos. Como dizem Brendtro & Long *“tradicionalmente a abordagem das escolas às crises comportamentais é através do apelo ao cumprimento das regras. Por vezes funciona, mas a perturbação do comportamento pode mascarar problemas que os adultos necessitam de compreender”* (*op. cit.*: 54). Aqueles que simplesmente punem são muitas vezes os últimos a saber qual é a causa do comportamento da criança ou do adolescente. A acção adequada dos adultos pode impedir aquilo que se designa por *“ciclo do conflito”*, ou seja, a escalada do conflito. Um aluno agressivo sob *stress*, gera estes mesmos sentimentos tanto nos pares como nos adultos. Se estes não estão preparados para reconhecer estes sentimentos e agir de forma adequada, actuarão como se fossem um espelho do comportamento agressivo, ou seja, duplicam-no.

A *cultura de violência*, para Brendtro & Long radica fundamentalmente na coexistência contraditória de um sistema legal e penal que tende a impedir ou pelo menos minimizar o aparecimento de violência e as permanentes mensagens pró-violência, difundidas principalmente através da divulgação de imagens de violência real ou ficcionada nos meios audiovisuais de massas. Várias investigações indicam que as crianças e adolescentes que observam muita violência na TV, vídeo e cinema tornam-se frequentemente mais agressivas e sentem menos empatia para com as vítimas de agressão (Pearl *et al.*, 1982; Eron & Huesman, 1986, *cits.* por Olweus, D., 1993, 2000: 45). Algumas crianças, no seu quotidiano, convivem igualmente com modelos de adultos na família que diariamente lhes passam mensagens de violência e modos de actuar violentos.

O quarto factor, ou seja, as *psicopatologias*, mas também o uso de substâncias aditivas, como o álcool ou outras drogas alteram a fisiologia cerebral e o comportamento sócio-emocional,

⁵ Alunos que maltratam os seus colegas com frequência.

podendo conduzir à perda de autocontrolo e de capacidade para ser flexível e resolver os conflitos positivamente. Quando os educadores suspeitam de tais patologias, é sua responsabilidade apoiar o aluno e respectiva família de modo a que seja assegurado um diagnóstico e tratamento apropriados por especialistas competentes. Quanto ao caso particular das substâncias aditivas as escolas podem ainda colaborar em programas de prevenção. Neste domínio e dado o impacto do abuso das substâncias aditivas no desenvolvimento fetal e seus posteriores reflexos, deve ser dada uma atenção prioritária ao apoio às mães e pais adolescentes para que consigam sucesso nos duplos papéis de estudantes e pais.

3.3. A escola e a prevenção da violência

Sabendo que a maior parte dos docentes desempenham a sua profissão motivados não só pelo desejo de partilhar o saber com os alunos mas igualmente, ou porventura até primordialmente, movidos pela vontade de os educar, de os formar, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social, numa relação que envolve *"altruísmo"*, *"reciprocidade"*, *"disponibilidade para dar e capacidade de receber com prazer"*⁶, podemos inferir do impacto que tem nos professores o facto de se confrontarem com a necessidade de lidar com situações de hostilidade, para as quais não estão especificamente preparados. Ora, se os professores para além de verem como central na sua profissão a função de educar, dela detêm uma concepção essencialmente ética, como igualmente revelou M. L. Silva (*op. cit.*: 172/180), não podem deixar de se sentir comprometidos com a acção neste domínio da prevenção e da intervenção face aos comportamentos violentos.

Se até há bem pouco tempo atrás, o fenómeno da violência na escola estava muito pouco estudado, actualmente existe já um emergente corpo de literatura, baseada na investigação, que pode fornecer aos professores e outros educadores orientações para o desenvolvimento de formas de acção que permitam reduzir a incidência da violência na escola e também responder com segurança e eficácia às acções de carácter violento que ocorram.

Dadas as questões de carácter deontológico que o fenómeno da violência na escola levanta, a urgência em o conhecer cruza-se com a necessidade igualmente urgente de o deter, do que decorre que a maior parte das investigações contemplem a aplicação e avaliação de formas de intervenção para minorar os problemas.

O fenómeno da violência coloca à escola, bem como à sociedade em geral, a necessidade de acção a diversos níveis e em diversas frentes. É provavelmente o fenómeno escolar que de forma mais evidente exige uma articulação da escola com a comunidade envolvente e mesmo com a sociedade em geral. A escola isoladamente pouco poderá fazer neste âmbito, porque à partida não está vocacionada para esta função, porque não possui recursos humanos para a desempenhar e porque as raízes da violência têm um carácter psico-sócio-cultural que extravasa de longe a própria escola (Shaw, D. S. *et al.*, 1996; Brendtro & Long, 1995; Hughes *et al.*, 1997; Ellis, R. A., 1998;

⁶ Aspectos referidos por M. Lurdes Silva (1997: 172) como dominantes na imagem que os professores têm da sua profissão.

Gorman-Smith & Tolan, 1998; Duncan, D. F., 1996; Veiga, F. H., 1999). Todavia, como pretendemos demonstrar, a escola em particular e o sistema educativo em geral têm concerteza um papel determinante neste domínio.

Podemos considerar a existência de três frentes de acção da escola no domínio da violência escolar que Brendtro & Long (*op. cit.*: 55/56) designam de *prevenção primária*, *intervenção precoce* e *reinvenção dos processos de tratamento* e que correspondem aos níveis de prevenção primária, secundária e terciária, respectivamente.

A prevenção primária, que se baseia em medidas de acção dirigidas para as crianças desde tenra idade, é a prazo obviamente a abordagem mais promissora dos problemas da violência. É claro que se trata de uma frente de acção que diz respeito ao sistema educativo considerado sob o ponto de vista macroestrutural e fundamentalmente às instituições de educação de infância e dos primeiros anos do ensino básico, bem como à sociedade no seu todo, designadamente às famílias e comunidades em que se inserem (Gorman-Smith & Tolan, *op. cit.*; Duncan, D. F., *op. cit.*).

O trabalho social desenvolvido nas diferentes comunidades através, por exemplo, da acção de centros de apoio às famílias e da criação e implementação de programas de educação familiar é uma importante área de intervenção preventiva primária. Também a utilização, tanto na família como na escola, de processos educativos nos quais as crianças vão construindo precoce e continuamente o conceito de autodisciplina, é uma questão fulcral para a prevenção da violência.

O conceito de intervenção precoce (nível de prevenção secundária), segundo Brendtro & Long passa por, face aos estudantes cujo comportamento os identifica com o conceito de criança ou adolescente em risco no domínio da violência, a escola em articulação com as famílias e a comunidade preparar e desenvolver estratégias para uma intervenção correctiva. Esta frente de acção exige uma profunda articulação da escola com a comunidade, através do trabalho cooperativo não só com as famílias como igualmente com as instituições e organismos vocacionados para a intervenção no domínio ético-social, como sejam, os serviços sociais, as igrejas, as organizações de voluntários no domínio do trabalho social, as organizações juvenis, as organizações desportivas e de tempos livres.

Relativamente ao nível de intervenção que se dirige a jovens sistematicamente violentos na escola (nível de prevenção terciária), é consensual a afirmação de Brendtro & Long de que “os programas de reabilitação tradicionais se têm revelado inadequados”. Existe igualmente a sensibilidade de que “substituir tais programas pela retirada dos estudantes violentos e com problemas da escola somente transfere os problemas dos nossos sistemas educativos para os sistemas penais, logo, necessitamos de reinventar o tratamento” (p. 56). Em Portugal, este tem sido o quadro dominante – os alunos que com alguma sistematicidade criam problemas de violência, ou mesmo apenas outras formas de indisciplina menos gravosas do que a violência, acabam por ser afastados do próprio sistema, sem qualquer acompanhamento. Muitas vezes, vêm a percorrer os caminhos da marginalidade e já nessa conjuntura acabam por ser seguidos em instituições, tradicionalmente chamadas de reabilitação e mais recentemente de reinserção social, ligadas ao poder judicial, as quais se confrontam com enormes dificuldades para dar resposta aos problemas específicos e gravíssimos dos adolescentes e jovens que servem.

3.3.1. Prevenção primária ao nível da escola

De uma maneira ou de outra, sempre tem existido por parte da escola uma preocupação dominante com a transmissão de valores de respeito pela pessoa humana. Nenhuma escola defende a violência, mas pouco se tem feito pela transmissão intencional e de algum modo sistemática de valores da não-violência.

Na sociedade actual, em que muitas crianças e adolescentes diariamente convivem, nas suas famílias, em simultâneo com a negligência e a indulgência excessiva e não são apoiados no sentido da preocupação com os outros, afigura-se necessário que a escola encare de frente o problema da educação para a não-violência. Como afirma Ruth Charney, autora que defende um *curriculum para a literacia ética (ethical literacy)*, “é necessário ensinar as crianças a dar atenção e cuidados aos outros, bem como a saber receber atenção e cuidados. Isto é educação básica para a vida” (1993: 46).

Embora, exista alguma controvérsia acerca do modo como o trabalho nas escolas e designadamente o desenvolvimento do currículo escolar pode contribuir para uma educação cívica das novas gerações, a partir da literatura específica identifica-se um conjunto de domínios, que se podem considerar centrais para a abordagem da educação para a não-violência na escola ⁷:

- O desenvolvimento de competências de comunicação, que permitam à criança e ao adolescente aprender a ouvir o outro e a aceitar e respeitar as opiniões diferentes da sua.
- A educação para os valores, que ajude a criança e o adolescente a clarificar os valores que orientam a sua vida, permitindo-lhe tomadas de decisão mais fundamentadas e maior capacidade para se autodeterminar.
- O desenvolvimento de um autoconceito positivo e realista, para que a criança ou o adolescente de hoje venha a ser um adulto de bem consigo próprio e com os outros.
- A criação de oportunidades efectivas de participação dos estudantes na vida escolar, através da assunção de responsabilidades (de acordo com o seu nível etário), quer seja colaborando no desenvolvimento de projectos curriculares ou outros, quer intervindo em órgãos ou situações ligadas à gestão do quotidiano ou mesmo à gestão da própria instituição escolar (assembleias de turma, conselhos de turma, jornais de parede, diários de turma, órgãos de gestão).
- A criação de condições ambientais que facilitem o aparecimento de relações interpessoais positivas e o bem estar de estudantes, professores e outros profissionais.

⁷ Dado que se trata de domínios de prevenção primária, é óbvio que qualquer acção planificada vai traduzir-se não apenas numa acção preventiva da violência mas também de outros aspectos do desenvolvimento pessoal e social, designadamente da autodisciplina e nesse sentido será também preventiva da indisciplina em geral e até do insucesso escolar. Todavia, as políticas de prevenção destes últimos aspectos da vida escolar deverão contemplar outros domínios. Aqui seleccionámos, a partir da literatura sobre o tema específico da violência, aqueles aspectos que surgem como domínios básicos de prevenção da violência, ou seja, aqueles domínios de prevenção primária em que será vantajoso concentrar-se seriamente qualquer escola que possa ser identificada como escola de risco.

Comunicação interpessoal

Os autores que tratam o problema da violência na escola encaram a questão do desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal como um domínio de prevenção primária essencial. Fazem-no recorrendo à literatura específica sobre comunicação interpessoal nos diferentes contextos da vida humana. Existem, no entanto, vários autores que demonstram que as questões da comunicação educacional estão intimamente associadas ao desenvolvimento do autocontrolo e da criação de boas relações interpessoais (ver Curwin & Mendler, 1980; Johns F. A. *et al.*, 1989; Veiga, F. H., 1999).

Sob a influência da *terapia centrada no cliente* de Carl Rogers, autores como Haim Ginott, Rudolph Dreikurs, Thomas Gordon e William Glasser conceberam modelos de disciplina que, apesar das suas particularidades, partilham em comum o ênfase no desenvolvimento de competências de comunicação, da autodisciplina, da autodeterminação, da partilha de tomadas de decisão, da aceitação do outro, da criação de um ambiente humano positivo e da preocupação com os sentimentos dos outros.

A teoria de Rogers baseia-se na convicção de que a criança que se desenvolve num ambiente de empatia, compreensão, afecto, aceitação e abertura será capaz de explorar os seus próprios pensamentos e sentimentos e de tomar decisões por si própria.

Thomas Gordon na sua obra *Teacher Effectivness Trainnig* (1974) aplica a teoria *rogeriana* às situações de ensino e de aprendizagem, facultando aos professores um modelo de comunicação que inclui um conjunto de competências como, “escuta activa”, “mensagem-eu”, “resolução de problemas”, “confrontação” e “negociação”, importantíssimas para o desenvolvimento de boas relações interpessoais nas situações educativas. De entre os autores acima citados (Ginott, Dreikurs, Gordon e Glasser), Gordon é aquele que coloca o ênfase da disciplina nas questões da comunicação de uma forma mais explícita e abrangente. A sua teoria fornece aos educadores um conjunto de competências de comunicação passíveis de treino em processos de formação que os apetrecham para se antecipar aos problemas, mas também para lidar com situações de conflito, transmitindo aos alunos uma forma diferente de os enfrentar sem vencedores nem vencidos o que constitui uma forma de prevenção secundária (como abordaremos melhor no tópico seguinte – intervenção precoce). Também o uso sistemático destas competências por parte dos educadores permite que a criança ou o adolescente observe e participe em processos de comunicação, que vai assimilando quer através de processos de modelação, quer do treino que tais situações lhe oferecem.

No modelo de Ginott, existe uma procura dos limites do comportamento, mas nunca dos sentimentos. Todos os sentimentos são aceites, os limites são colocados na acção ou nos comportamentos que resultam de tais sentimentos. “*Para Ginott a frequência dos comportamentos indisciplinados será tanto menor quanto mais o professor se dirigir às situações e menos visar a personalidade do aluno. Os professores que julgam o carácter e a personalidade dos alunos, fracassam ao comunicar com eles*” (Veiga, F. H., 1999: 39).

Para Dreikurs, os problemas de disciplina derivam do facto da criança desenvolver falsas crenças acerca de si própria. “*No modelo dreikursiano, a motivação assenta nas necessidades de*

pertença e de reconhecimento; os nossos comportamentos resultam dessas necessidades e visam atingir objectivos que as satisfaçam" (Veiga, F. H., 1999: 56). Por isso, como afirma mais adiante o autor, citando Dreikurs & Cassel "nas suas tentativas para satisfazer o desejo primário de ser aceite, a experiência mais penosa para qualquer criança – como para qualquer adulto – é o sentimento de ser inferior aos outros". Para Dreikurs, as finalidades do comportamento de indisciplina podem ser a obtenção de atenção, de reconhecimento ou de poder, a vingança ou mesmo a assunção de uma imagem de incapacidade. A intervenção baseia-se no uso de consequências lógicas. A obra que temos vindo a citar de Feliciano Veiga aborda o modelo de Dreikurs de uma forma aprofundada, baseando-se quer na teoria do autor, quer na informação empírica obtida a partir da aplicação do modelo por professores portugueses, que demonstra a eficácia da utilização do modelo "com efeitos significativos na melhoria da relação com os colegas, na diminuição de comportamentos de violência e no aumento do estatuto intelectual do aluno" (p. 82). A aplicação do modelo exige um treino prolongado por parte dos professores e levanta algumas dificuldades tanto na identificação do motivo específico que leva o aluno a comportar-se inadequadamente, como na identificação das consequências lógicas dalguns dos comportamentos que ocorrem nas escolas (Arends, R. I., 1995: 208). No entanto, o próprio processo de reflexão do professor para identificação do motivo específico que leva o aluno a ter um determinado comportamento resultará concerteza num melhor conhecimento do aluno por parte do professor e até de si próprio, o que constitui um importante passo em frente na abordagem do problema. Este modelo, tal como o de Ginott, são muito centrados no aluno e, como tal, só por si constituem uma abordagem bastante limitada dos problemas de comportamento disciplinar.

William Glasser, comungando dos mesmos princípios destes outros autores, defende na sua obra *Schools Without Failure* (1969) que os problemas de comportamento são um resultado da falta de envolvimento dos estudantes no processo escolar, ou seja, "as situações de indisciplina ocorrem quando os estudantes não se envolvem com a escola, quando se sentem falhados e quando não são responsabilizados pelas suas acções" (Curwin & Mendler, *op. cit.*: 99). Ao contrário de Ginott e de Dreikurs, Glasser põe a tónica mais nos comportamentos e nas acções do que nos sentimentos. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento do sentido de responsabilidade pode ser um forte antídoto para o insucesso e para os problemas de comportamento, elabora os seguintes princípios, que constituem a base da sua teoria (*Reality Therapy*): (1) *personalizar* a relação, dedicando o educador mais tempo ao envolvimento pessoal com a criança (2) *focar a acção no comportamento presente*, renunciando a alusões ao comportamento passado (3) *ajudar o aluno a julgar o seu próprio comportamento*, e a decidir-se pela mudança (4) *desenvolver um plano* de mudança com o aluno, o qual deve ser simples, curto e orientado para o sucesso e que ajude o aluno a mudar o seu comportamento, em pequenas etapas sucessivas (5) finalmente, obter o *compromisso* do aluno, co-responsabilizando-o no desenvolvimento do plano (Curwin & Mendler, *op. cit.*: 100). Esta teoria dá aos educadores orientações e meios que lhe permitem a mudança dos tradicionais processos educativos com utilização de "*locus de controlo externo*" (em que só o professor decide, porque só ele é que sabe) para processos que fomentam o desenvolvimento do "*locus de controlo interno*" (em que há um envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão). Este foi um aspecto que o autor veio a aprofundar e desenvolver posteriormente na sua obra *Control Theory in Classroom* (1986), na qual reconhece que, particularmente na adolescência, para além das necessidades de atenção e de envolvimento, os estudantes sentem a necessidade de partilhar o poder com os adultos. Voltaremos a

este assunto noutro ponto desta reflexão.

Educação para os valores

Se a partir da década de 60 se verificou, como acabamos de ver, se acentuou a preocupação com o modo como os educadores comunicam e se relacionam com os seus educandos e com a capacidade de comunicação e de relacionamento com os outros que neles desenvolvem, também a questão dos valores no acto educativo tem constituído nas últimas décadas uma preocupação central para alguns autores.

É seguro que desde que a escola existe ela projecta nas novas gerações os valores dominantes da sociedade na qual se insere. Essa será mesmo uma das funções da escola, contribuir para a passagem de geração em geração dos valores básicos que estruturam a cultura de uma determinada sociedade. Tradicionalmente esta função cumpria-se através de um processo de inculcação dos valores dominantes nas novas gerações, onde pelo menos aparentemente não se projectavam tensões entre os valores considerados universais e os valores individuais. Também é certo que pelo menos a partir da escola primária essas tensões eram muito pouco reais, uma vez que a escola pós-primária era frequentada quase na sua totalidade pelas classes sociais de onde emergia a dita cultura dominante. A evolução das sociedades ocidentais para uma cultura cada vez mais democrática e participativa, a par da simultânea "democratização" do ensino até níveis de escolaridade cada vez mais elevados, confronta a escola, enquanto entidade suprapessoal e os educadores em particular, com o problema da transmissão de valores. A evolução da democracia exige uma nova postura aos educadores, que tenha em conta os valores individuais. Na vivência do quotidiano da nova realidade escolar espelha-se diariamente o confronto de sistemas de valores diferentes e às vezes até antagónicos⁸. A resposta da escola é lenta, a inércia persiste durante muito tempo e assiste-se até a uma certa desvalorização desta função da escola, que coincide com a divulgação de determinadas correntes pedagógicas excessivamente centradas nos processos de ensino, na definição de objectivos e na utilização de tecnologias educativas. Para muitos professores na época a sua função era "*instruir*" e a dos pais "*educar*" (Shaver & Strong, 1982, cit. por Andrade, J.V., 1992: 52).

As características das sociedades contemporâneas (particularmente a vida nas grandes metrópoles), o pouco tempo dos adultos destinado à família e o muito tempo dedicado ao trabalho, o excessivo tempo que as crianças, desde tenra idade e durante muitos e decisivos anos das suas vidas passam em instituições educativas, reclamam da escola cada vez mais uma atenção particular à **educação para os valores**.

O movimento da *Clarificação de Valores*, que se difundiu principalmente a partir da obra de Rath, Harmin e Simon, publicada pela primeira vez em 1966, bem como sob a influência dos trabalhos de Kohlberg, teve como afirma M. Teresa Estrela "*o mérito de sacudir um certo amorfismo axiológico que se verifica em grande parte das escolas contemporâneas*" (1994: 24).

⁸ Para uma reflexão teórica das questões do *relativismo*, do *universalismo*, da *doutrinação* e do papel do conflito na *educação de valores* ver Andrade, J. V., 1992: 53/69.

Os movimentos de educação moral ligados à teoria de Kolberg, em particular, atravessaram momentos de algum artificialismo ao focar a educação para os valores no debate de dilemas abstractos e descontextualizados o que suscitou críticas e opiniões construtivas por parte de alguns autores mais ou menos recentes que têm da educação ética uma visão mais pragmática e realista, no sentido em que a orientam para o questionamento do dia a dia e a obtenção de respostas aos problemas do quotidiano (Hersh, R. *et al.*, 1979, 1988; Charney R., 1993). Pensamos, todavia, que decorridas algumas décadas será interessante fazer um certo retorno à obra que o desencadeou o movimento de clarificação de valores, buscando nela as suas raízes – *Values and Teaching* (Raths, L. E.; Harmin, M. e Simon, S. B., 1966, 1978). Como os próprios autores afirmam o seu trabalho retoma algumas das orientações de obras clássicas como as de John Dewey (particularmente *Theory of Valuation*, 1939 e *Moral Principles in Education*, 1909), de Gordon Allport (*Becoming: Basic Considerations for Psychology of Personality*, 1955) ou de Carl Rogers (*On Becoming a Person*, 1961).

A *teoria da clarificação de valores* de Raths, Harmin e Simon, sustentada em trabalhos de pesquisa realizados com a colaboração de muitos professores e construída a pensar na sua utilização pelos professores, parte do reconhecimento de que no mundo actual muitas pessoas apresentam dificuldades de autodeterminação, uma vez que cada vez mais “*as decisões são complicadas*”, “*as pressões são variadas*” e “*as mudanças são constantes*”, o que tem como consequência muitas vezes entrarem em “*confusão*”, “*apatia*” ou “*inconsistência*”. Nesta conjuntura, a metodologia do processo de clarificação de valores, através do qual se pretende encorajar uma reflexão mais intencional e compreensiva acerca dos valores individuais e dos valores da sociedade como um todo, assenta para os autores em 4 elementos chave:

1. **Enfoque na vida.** Muitas vezes o primeiro passo é focar a atenção da pessoa em aspectos da sua própria vida que indiciam coisas que ela valoriza (comportamentos, metas, interesses, aspirações, sentimentos, crenças ou inquietações). Por vezes, o ponto de partida pode ser questões da vida em geral (a amizade, o medo, a cooperação, o dinheiro, o amor, a lei e a ordem, a pobreza, a lealdade, a violência, a ternura, etc.)
2. **Aceitação do outro.** Quando a nossa intenção é ajudar a clarificar valores, necessitamos aceitar as posições do outro sem juízos de valor, o que não significa necessariamente aprovação. Mais ainda, a clarificação de valores exige que se comunique aceitação da pessoa tal como ela é.
3. **Convite para uma maior reflexão.** Pretende-se mais do que aceitar; devemos convidar o outro a uma maior reflexão sobre os valores, designadamente uma reflexão mais compreensiva. Nesta perspectiva, visa-se encorajar em simultâneo (1) escolhas mais fundamentadas, (2) maior consciência do que são gratificações pessoais e manifestações de afecto e (3) melhor integração das escolhas e da obtenção de gratificações no comportamento do dia a dia.
4. **Fortalecimento do poder pessoal.** A mensagem global comunicada através da metodologia da clarificação de valores é que cada pessoa é capaz de olhar reflexivamente para os seus próprios valores e para a questão dos valores em geral, que cada pessoa pode integrar melhor as suas escolhas, o sentido de gratificação que essas mesmas

escolhas lhe proporcionam e suas próprias acções e que pode continuar a fazê-lo por si próprio ao longo da sua vida. Por isso, a clarificação de valores não encoraja somente o exercício de competências pessoais e sociais, como também aumenta a capacidade de cada pessoa autodirigir a sua própria vida de uma forma reflectida (1966; 1978: 4/5).

Partindo destas quatro orientações, a metodologia da clarificação de valores proposta pelos autores decorre segundo 3 processos: **a escolha, a gratificação (satisfação) e a acção**, que sintetizam assim:

- **escolha** (1) feita livremente
(choosing) (2) a partir de alternativas
(3) depois de uma reflexão sobre as consequências de cada alternativa
- **gratificação** (4) ficar feliz com a escolha
(prizing) (5) suficiente para voluntariamente afirmar a sua escolha aos outros
- **acção** (6) pôr em prática a escolha que fez
(acting) (7) repetidamente e em diferentes situações do quotidiano. (págs. 27/28).

Ao apresentarem a sua teoria, os autores reconhecem desde logo que muitas pessoas podem não se sentir impelidas para um processo desta natureza, ou preferir não o fazer, ou podem mesmo encontrar-se em circunstâncias em que tal processo se torna penoso e por isso afirmam que com este processo se deseja *“oferecer espaço, tempo, encorajamento, apoio e orientação àqueles que estão prontos para mudar, àqueles que estão prontos para trabalhar e organizar as suas vidas em torno de um conjunto de valores”* (pág. 5).

Reconhecem também os autores que a teoria não constitui uma panaceia para a questão de pautar o comportamento pela capacidade de reflectir sobre os valores; um *“ambiente saudável”, a “satisfação das necessidades básicas, quer físicas, quer emocionais”, a “presença de outras pessoas que funcionem como modelos cujo comportamento é orientado por valores”,* bem como o *“acesso ao conhecimento, à cultura, à arte e a oportunidades de experiências variadas”* são factores que concorrem para essa meta. O processo de clarificação de valores é visto pelos autores como um *“outro ingrediente”, um “ingrediente que fará a diferença”, “especialmente para aqueles que sofrem de extrema confusão de valores”*. Deste modo, recomendam a necessidade de clarificar valores para as pessoas que se apresentam *“particularmente apáticas, inconstantes ou volúveis, para aqueles que parece não se conhecerem a si próprios e continuamente se conformam, discordam ou representam um determinado papel fictício; ou ainda para aqueles que se tornam muito inconstantes ou caminham na vida sem rumo”* (pág. 6).

Raths, Harmin e Simon caracterizam 8 tipos de pessoas que aparentemente não terão as suas vidas orientadas por valores:

1. Pessoas apáticas, indiferentes e desinteressadas, ou seja, pessoas que não reagem a nada, que permanecem passivas, não se envolvendo em nada do que acontece à sua volta.
2. Pessoas volúveis, ou seja, aqueles que se interessam por muitas coisas, mas de modo efêmero. Muitas vezes envolvem-se em projectos ambiciosos, que facilmente abandonam, logo procurando outros, que também acabam por abandonar.
3. Pessoas extremamente inconstantes, que tanto parecem altamente seguras de si, como se mostram desorientadas com as opções que a vida lhes oferece.
4. Pessoas muito inconsistentes, que se envolvem em múltiplas coisas, que são mutuamente inconsistentes e até mutuamente contraditórias. Ao contrário das pessoas volúveis, elas podem ter padrões de vida, vários padrões de vida que tendem ser incompatíveis. Por exemplo, um estudante que é alternadamente generoso e egoísta,
5. ou outro que trabalha afincadamente numa semana e na seguinte se revela totalmente sem energia e sem interesse por nada.
6. Pessoas que podem apropriadamente ser designadas de *“flutuantes”* ou *“cata – vento”*, ou seja, exibem um padrão de comportamento caracterizado pela falta de orientação e de entusiasmo, movendo-se de um rumo para outro *“sem poder nem leme no mar da vida”*.
7. Um grande número de pessoas são hiperconformadas; não tendo uma ideia clara do que querem das suas vidas, muitos optam por conformar-se, acomodando-se tanto quanto podem ao que lhes parece ser o ponto de vista dominante do momento.
8. Outros são *“do contra”* – não ocasionalmente ou racionalmente dissidentes, mas dissidentes crónicos, inoportunos e conflituosos. É como se estas pessoas não se sentindo capazes de clarificar os seus próprios valores, tentem obter uma identidade por oposição aos outros.
9. Finalmente, o grupo dos *“poseurs”* ou *“role players”*, ou seja, as pessoas que disfarçam a sua falta de clarividência acerca do significado das suas vidas, assumindo um qualquer papel que não vai além de uma imagem de cartaz. Exemplos são *“o palhaço da classe”*, ou o *“bully”* em plena acção. Cada *“poseur”* adopta uma falsa existência para compensar a falta de uma existência real (pág. 7).

Se nestes dois últimos padrões de comportamento – os *“role players”* (particularmente os *“bullies”*), e os *“do contra”* – podemos encontrar uma associação directa com o fenómeno da indisciplina e mesmo da violência na escola, também se pode equacionar a íntima ligação que muitas vezes existe entre as pessoas hiperconformadas e as apáticas e o papel de vítima de situações de violência (designadamente no caso de crianças e adolescentes). Também um padrão de comportamento inconstante, inconsistente ou *“flutuante”* está muitas vezes associado a comportamentos de indisciplina.

Também a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg produziu grande impacto

educacional, uma vez que forneceu um quadro teórico humanista e desenvolvimentista para a educação moral. Basicamente a partir da apresentação de dilemas morais a indivíduos em diferentes níveis etários, Kohlberg demonstrou que o raciocínio moral se desenvolve segundo estádios sucessivos (Sprinthall & Sprinthall, *op. cit.*: 170/178; Hersh, R. *et al.*, *op. cit.*: 44/70). Para o autor e seus colaboradores, esta metodologia de utilização de dilemas e seu debate veio a ser a estratégia educativa principal para uma educação moral progressiva no sentido último da assimilação do valor que a teoria elege como o topo da hierarquia de valores – a justiça (Galbraith, R. E. & Jones, T. M., 1976; Sprinthall & Sprinthall, *op. cit.*: 170/178; Hersh, R. *et al.*, *op. cit.*). Se bem que, a aplicação da teoria se tenha centrado na utilização de dilemas (primeiro dilemas clássicos, abstractos e descontextualizados e progressivamente mais próximos do quotidiano das salas de aula), Kohlberg e seus seguidores abordaram igualmente o alargamento da educação moral à escola na sua totalidade (caso da *escola alternativa de Cambridge – Massachusetts* -, baseada na perspectiva da comunidade justa de Kohlberg) ou a unidades mais amplas do que a sala de aula.

A ênfase dado por alguns autores à apresentação de dilemas abstractos e descontextualizados para a educação do pensamento ético suscitou críticas como a de Charney (1993: 46) que afirma: “*as lições mais poderosas vêm da vida real; as escolas não necessitam de inventar dilemas morais, porque nós vivêmo-los*”. Nesta perspectiva, a autora baseando-se nas suas práticas como professora e formadora de professores, sugere:

- Que os educadores de infância e professores dos primeiros anos de escolaridade proporcionem todos os dias **encontros matinais em grande grupo**, nos quais todos e cada um fale de si e onde a criança aprenda a saber ouvir atentamente e a respeitar os outros.
- Em todos os níveis de ensino, aproveitar as oportunidades para uma reflexão sobre os valores e os comportamentos, tanto a propósito de acontecimentos circunstanciais como a partir de determinadas áreas de funcionamento da escola, através do questionamento colectivo em torno de questões do tipo: “*como é que nos tratamos uns aos outros: que prioridades damos às preocupações sociais e à responsabilidade de respeitar o ambiente; quais as oportunidades de participação na gestão da escola; como é o ambiente da cantina, do recreio e dos átrios; qual a disponibilidade para abrir as portas da sala de aula aos problemas exteriores*”. Para a autora este é o currículo escondido que deve penetrar nas salas de aula e na escola em geral.

A perspectiva de criar espaços e tempos algo artificiais, através de simulações ou de outras estratégias antecipadamente preparadas para a formação pessoal e social, parece hoje bastante posta em causa. Faz todo o sentido que a formação que visa contribuir para que a criança ou o adolescente de hoje venha a ser um adulto bem consigo próprio e com os outros, se inscreva no quotidiano escolar e a propósito dele, até porque as diferentes dimensões da personalidade humana não são estanques, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético constituem um todo articulado. Por isso, no que diz respeito à formação pessoal, mais do que criar tempos curriculares com esse fim, qualquer professor deve estar preparado para saber aproveitar as oportunidades para ajudar o aluno a conhecer-se a si próprio, e proporcionar-lhe uma reflexão sobre os valores subjacentes aos comportamentos e atitudes de cada um. Também os modos como cada turma em particular e a

escola como um todo são geridas, ou seja, como se exerce a acção disciplinar, como se exerce a liderança em todos os sentidos, podem funcionar como modelos positivos de agir e indirectamente ensinar os estudantes a interiorizar valores de tolerância, de pertença à comunidade e de responsabilização e a agir construtivamente. Reafirmamos a perspectiva de Walker (1989, cit. por Sharp & Cowie, 1994, 1998: 109) que defende o seguinte: *“tem muito pouco valor ensinar a não-violência durante uma ou duas horas por semana se os princípios defendidos não são postos em prática no dia a dia”*.

Tal opção de fundo, obviamente não colide com a oferta de disciplinas curriculares opcionais ou de clubes ou de outras estruturas extracurriculares que valorizem a formação pessoal e social, designadamente a transmissão de valores tão caros à sociedade contemporânea como os valores ambientais, a valorização do património cultural, a educação para a paz e cooperação e mesmo a transmissão de princípios filosóficos e espirituais.

Os valores orientam decisivamente as nossas vidas e o apoio dado à criança e ao adolescente no sentido da clarificação dos seus próprios valores, ajuda-o a descobrir um sentido e uma organização ao meio social a que pertence, a descobrir-se a si próprio, a estruturar o seu próprio quadro de valores e a ser capaz de tomar decisões de uma forma mais autónoma e fundamentada.

Construção do autoconceito

A construção do autoconceito, ou seja, da imagem que cada indivíduo vai construindo de si próprio, está intimamente ligado quer às representações e expectativas que os outros significativos lhe vão transmitindo acerca de si, quer à qualidade das interacções sociais que lhe vão sendo proporcionadas.

Muitos trabalhos apontam para a importância decisiva que tem no comportamento da criança o tipo de relações que ela estabelece precocemente com os seus primeiros educadores/professores e as relações com os seus pares que aqueles lhe proporcionam. São aspectos determinantes para a **construção do autoconceito e da autoestima da criança** que se reflectem no aparecimento de um comportamento social positivo ou, pelo contrário, no aparecimento de um comportamento agressivo ou passivo.

Os primeiros anos de escolaridade constituem um enorme desafio para o desenvolvimento da criança. Alexander e Entwisth (cit. por Pianta, R.C. *et al.*, 1995: 298) demonstram que na população estudada, *“as trajectórias escolares estão bem estabelecidas logo no 3º ano de escolaridade, sugerindo que os primeiros anos de escolaridade são um período tremendamente sensível para todo o percurso escolar”*. Pianta *et al.* (*op. cit.*: 296), baseando-se em variadíssimas investigações, enfatizam o papel da relação educador-criança nas fases precoces da escolaridade, salientando:

- as crianças que têm relações com os seus professores caracterizadas como emocionalmente seguras são mais capazes de se ultrapassar a si próprias, mais gregárias e melhor aceites e são menos agressivas nas relações com os seus pares;

- crianças com relações de dependência com os professores revelam maior isolamento e agressividade com os seus pares;
- a segurança na relação criança–professor está positivamente relacionada com competências sociais na relação com os seus pares e negativamente relacionada com timidez/isolamento na relação com os pares;
- os ganhos académicos não são previsíveis a partir do estatuto sócio–económico da criança ou de *scores* em testes à partida, mas são-no a partir do grau de maturidade e confiança; competências sociais e confiança, por seu lado, estão relacionadas com a qualidade das interações professor–criança, os sentimentos da criança acerca dos professores e as percepções dos professores acerca das suas relações com os estudantes;
- as fortes associações entre a qualidade das relações professor–criança e o tipo de relação com os pares suportam claramente a perspectiva de que as relações professor–criança em fases precoces da escolaridade são o contexto chave para a criança e podem constituir uma “janela” para a identificação de riscos e para a intervenção (algumas das investigações que chegaram a tais resultados envolvem longos estudos de carácter longitudinal e de *follow – up*).

Também Kellam, Sh. G. *et al.* (1998) se debruçaram sobre a influência do contexto de sala de aula no desenvolvimento do comportamento agressivo, num estudo longitudinal realizado com crianças do sexo masculino entre o 1º ano do ciclo do básico e a transição para o 3º ciclo. Os autores encontraram nos alunos do sexo masculino “efeitos interactivos fortes” entre o “risco de ter um comportamento agressivo no 3º ciclo, o comportamento agressivo e o próprio nível de agressividade da turma do 1º ano, e também o comportamento disruptivo de cada aluno no 1º ano”. Os alunos que apresentavam comportamento mais agressivo no primeiro ano de escolaridade e que faziam parte de turmas com níveis de agressividade mais elevados estavam em risco substancialmente mais elevado, comparados quer com a média dos outros alunos quer com os alunos também agressivos, mas integrados em turmas de 1º ano com baixos níveis de agressividade. As intervenções experimentadas pelos autores salientam a importância da “acção preventiva dirigida para gestão da sala de aula” e a formação de professor nesta área, bem como os cuidados a ter na organização das turmas particularmente nesta fase precoce da escolaridade.

Os primeiros anos de escolaridade são na verdade os contextos chave para a intervenção e a compreensão das ligações entre as experiências relacionais experimentadas pelas crianças, a construção do autoneito e o comportamento disciplinar. Nas fases de escolaridade seguintes, pelo menos no nosso sistema educativo, já ocorreu um grande índice de abandono, muitas vezes intimamente associado com processos de estigmatização com reflexos no comportamento, que leva a uma relativa e progressiva homogeneidade da população estudantil nestes ciclos de estudos.

Talvez por estas razões, Suzana Caldeira (2000) no estudo também de carácter longitudinal que realizou recentemente com alunos açorianos do 3º ciclo do ensino básico, não encontrou diferenças significativas na dimensão global do autoconceito entre o grupo dos alunos considerados indisciplinados pelos seus professores e o grupo dos alunos que designou de “regulares”. Todavia,

observou, no início do ciclo, diferenças significativas entre os dois grupos na dimensão comportamental, revelando os alunos ditos regulares uma maior concordância entre a percepção dos seus comportamentos e aqueles que são socialmente aceites e esperados na cultura escolar. Também no que diz respeito à dimensão ansiedade a autora observou uma progressiva diferenciação entre as percepções reveladas pelo grupo dos alunos “regulares” e pelo grupo dos alunos considerados indisciplinados, manifestando aqueles *“uma indiferença cada vez menor às consequências do seu próprio comportamento”* (pp. 175/178).

Feliciano Veiga (1995), baseando-se na metanálise realizada acerca da relação entre autoconceito e delinquência assinala que vários estudos revelam a existência de correlações entre a imagem negativa dos alunos percebida pelos seus professores e a delinquência futura. Diz o autor: *“o autoconceito dos delinquentes aparece negativo e confuso; estes sujeitos descrevem-se como tendo dificuldades em se definirem a si próprios e como sendo facilmente influenciados por sugestões externas, tentando furtar-se ao controlo e avaliação dos seus comportamentos”*.

As investigações neste domínio particular da relação entre o autoconceito, o comportamento disciplinar na escola e o comportamento delinquente futuro realçam a importância das fases precoces da escolaridade. É nos primeiros anos de escolaridade, na relação que se estabelece entre a criança, o seu primeiro professor e os seus primeiros companheiros de turma, que se joga em grande parte o seu percurso escolar e futuro percurso de vida, de modo muito particular nos casos das crianças que são mais fragilizadas a nível pessoal e sociofamiliar.

Sabendo-se que existe uma associação entre a delinquência juvenil e a manifestação de comportamentos sistematicamente agressivos e mesmo violentos durante a escolaridade e que o papel do professor é fundamental na prevenção destes, é prioritário o trabalho dos professores direccionado para a ajuda e orientação dos estudantes, particularmente crianças e adolescentes, no sentido de um desejável autoconhecimento e desenvolvimento de um autoconceito positivo que passa forçosamente pela formação de professores neste domínio, com especial incidência na formação dos professores dos primeiros anos de escolaridade.

Para além da construção de uma autoimagem positiva, outra questão levantada por alguns autores é a construção de um autoconceito realista. Alguns estudos revelam que as crianças simultaneamente agressivas e rejeitadas apresentam uma imagem sobrestimada das suas competências comportamentais e do seu nível de aceitação entre os pares e que as crianças rejeitadas, mas não agressivas, apresentam uma imagem sobrestimada do seu nível de aceitação entre os pares (Hughes, J. N. et al, 1997: 90). Como notam Patterson et al. (citados pelos autores anteriores) *“uma imagem sobrestimada das competências sociais e comportamentais pode criar uma atitude de defesa contra a realidade, demasiado penosa, de um conhecimento por parte da criança”*. Por outro lado, a interiorização pela criança de uma imagem positiva mas irrealista das competências e do apoio social que obtém (*social support*⁹) interferem com a capacidade de aprender com as experiências passadas e mais do que um factor protector, constituem um factor de risco particularmente para as crianças que se revelam agressivas.

⁹ Segundo Cobb, citado por Hughes et al (1997: 76) social support define-se como “o sentimento de ser apoiado, amado e valorizado pelos outros”.

Participação na vida escolar

Também a participação dos estudantes na vida escolar é uma questão equacionada no domínio da prevenção primária dos comportamentos agressivos.

Claro que estes, como todos os outros aspectos aqui assinalados como factores de prevenção (desenvolvimento de competências de comunicação, educação para os valores, fortalecimento da autoestima) acabam por se reflectir noutras dimensões do comportamento, designadamente no próprio sucesso escolar, na completa aceção da expressão.

Quando aqui falamos de participação dos estudantes na vida escolar reportamo-nos fundamentalmente a dois aspectos de participação: a partilha de poder e a concomitante assunção de responsabilidades.

William Glasser aborda esta questão de uma forma bastante objectiva e prática na obra *Control Theory in the Classroom* (1986), na qual defende uma nova perspectiva de abordagem dos problemas de disciplina na escola, como referimos anteriormente. A necessidade de poder é para o autor uma questão central em todos os problemas da escola, quando se trata de adolescentes e de jovens (Johns, F. A. *et al.*, *op. cit.* : 175/176).

Para satisfazer esta necessidade, Glasser propõe a criação de *estruturas de aprendizagem cooperativa*, ou seja, de *equipas de aprendizagem*. Para o autor, a aprendizagem cooperativa exige que o professor tenha em conta que esta deve ser um processo que integre as noções de *interdependência positiva* e de *responsabilidade individual*, bem como o desenvolvimento de *competências de cooperação*.

A *interdependência positiva* exige que o trabalho da equipa de alunos seja planificado pelo professor de tal modo que o seu sucesso não possa depender apenas de um dos seus membros, mas do modo como todos os membros da equipa se empenham em conjunto. A *responsabilidade individual* desenvolve-se através da distribuição e observação do desempenho dos papéis específicos de cada membro do grupo, bem como pela utilização de meios de avaliação que permitam avaliar não só o trabalho da equipa, mas também o de cada um dos seus membros. Finalmente, as *competências de colaboração*, indispensáveis para o sucesso da equipa, devem ser objecto de aprendizagem orientada e supervisionada pelo professor. Trata-se do desenvolvimento de competências quer de comunicação (capacidade de ouvir os outros e respeito pelas opiniões dos outros) e também de organização e processamento da informação que a equipa vai trabalhando para uma melhor aprendizagem.

A introdução destes procedimentos reflecte-se numa mudança efectiva no desempenho dos papéis de professor e de aluno na sala de aula. (Johns, F. A. *et al.*, *op. cit.* : 179/180) exemplificam assim essas mudanças :

Situação de domínio do professor	Professor como facilitador e membro com estatuto especial no grupo
1. Professor é o único líder.	1. Liderança partilhada.
2. Ênfase no ensino de conteúdos, com fraca preocupação com as necessidades pessoais.	2. Atenção tanto aos aspectos cognitivos, como às necessidades pessoais.
3. Competição individual entre alunos.	3. Alunos trabalham cooperativamente.
4. Motivação extrínseca, baseada num sistema de recompensas e de punições.	4. Motivação intrínseca, baseada na necessidade de os alunos aprenderem e terem sucesso como equipa.
5. Dependência quase total do professor como planificador e desencadeador das aprendizagens.	5. Auto-determinação do aluno e da equipa e acção independente.
6. Um agregado de indivíduos.	6. Equipas coesas de indivíduos em interacção.
7. Controlo extrínseco nas mãos do professor.	7. Controlo intrínseco, partilhado pelos alunos, equipa e professor.
8. Envolvimento activo do professor e de dois ou três alunos.	8. Membros activos de uma classe como um todo.
9. Aprendizagem dos alunos com vista a uma avaliação/classificação.	9. Alunos satisfazem as necessidades pessoais de saber.
10. Participação formal de um pequeno número de alunos.	10. Participação de elevado número de alunos nas equipas de aprendizagem.

Glasser propõe igualmente a realização de *assembleias de turma*, nas quais se pretende criar um clima social positivo onde cada um possa revelar-se num ambiente de confiança mútua, onde se confrontem os valores dos diferentes membros do grupo (sem preconceitos, nem juízos de valor) e onde se tomem decisões de forma partilhada, num clima de compromisso e de responsabilidade.

As concepções de partilha de poder e de responsabilidade individual em que assenta a teoria de Glasser pode dizer-se que não são novas, são-no no sentido em que o autor as canaliza para a prevenção e resolução de problemas de disciplina. Já no início do século XX, John Dewey na sua obra *Democracia e Educação* apelava à criação de ambientes de aprendizagem nos quais os alunos aprendessem os princípios democráticos, a partir da organização de pequenos grupos constituídos por alunos que procuravam as suas próprias respostas para a resolução de problemas. Também Célestin Freinet desenvolveu os princípios e as práticas para uma pedagogia cooperativa, onde utilizando a sua própria terminologia a "*disciplina*" [imposta] *deve desaparecer, mas a "ordem" deve subsistir, uma ordem autêntica, emergente da própria natureza da tarefa escolar e que em nada se parece com a ordem da classe tradicional*" (Freinet, C., 1960: 270). Além do trabalho cooperativo na sala de aula, Freinet também desenvolveu outras estruturas pedagógicas de reflexão e de gestão do quotidiano, que ao longo de décadas têm sido aplicadas e desenvolvidas por muitos educadores do Movimento da Escola Moderna e outros, como sejam os Conselhos de Turma, os jornais de parede e os diários de grupo.

Para além das propostas destes e de outros modelos pedagógicos também a investigação salienta o contributo dos processos de participação dos estudantes nas actividades em sala de aula e na vida escolar em geral para o seu desenvolvimento pessoal. Topping, K. (1994: 19) cita pesquisas que revelam os efeitos positivos que o exercício do papel de aluno-tutor tem em alunos com problemas de comportamento e também o efeito positivo da tutoria nos alunos ajudados por aqueles (alunos com dificuldades na leitura, linguagem e matemática). Ted Glynn sugere a atribuição de responsabilidades aos estudantes, bem como o desenvolvimento de projectos de intervenção no âmbito das disciplinas curriculares, particularmente as da esfera das Ciências Sociais. Glynn exemplifica com projectos que acompanhou como investigador, que visavam mudanças no comportamento dos alunos no recreio (agressividade e outros comportamentos disruptivos). Para o autor, através destes projectos *“os alunos ganham conhecimento e experiência na aplicação de procedimentos empíricos de estudo do comportamento humano e também uma melhor compreensão das variáveis que influenciam as mudanças nesse comportamento; os alunos podem ainda beneficiar do facto de trabalharem cooperativamente com o staff na resolução de problemas de comportamento, na qual cada um teve uma importante colaboração”* (1992: 23) .

Condições ambientais

A criação de condições ambientais que favoreçam o aparecimento de relações interpessoais positivas é igualmente um aspecto importante para a prevenção de situações de violência.

Os estudos que abordam estes aspectos da vida escolar, tomando como objecto de estudo a escolana sua globalidade podem sistematizar-se do seguinte modo:

- aqueles que abordam a relação entre a dimensão da escola e os problemas de comportamento, os quais pode dizer-se que se mostram inconclusivos, ou seja, a dimensão da escola parece não ser relevante para a explicação dos problemas de disciplina e designadamente das questões da violência (Rutter, M., 1983:15, Olweus, D., *op. cit.*:24; Smith & Sharp, *op. cit.*: 17). No entanto, escolas superlotadas e com altos *ratio* aluno/professor estão associadas a mais elevados níveis de violência (Scheerens, J., 1992: 93);
- aqueles que, por um lado, relacionam positivamente a existência de um ambiente acolhedor e de conforto (limpeza, boa iluminação e cuidados com a decoração) com a menor frequência de problemas de comportamento (designadamente o vandalismo) e o melhor rendimento escolar e, por outro, a existência de um ambiente degradado com maior frequência de problemas de comportamento e menor rendimento escolar (Rutter, M., 1983: 23; Johnston & De Perez, 1985; Bossert, 1985, *cits. por* Arends, R., 1995: 89; Scheerens, J., 1992: 92); enquanto que estes factores, ligados à acção humana no ambiente escolar, se afiguram relevantes, os recursos materiais só por si não se revelam decisivos; por exemplo, Weber (1971, *cit. por* Good & Brophy, 1986:573) verificou que nenhuma das escolas “exemplares” que estudou estava instalada num edifício moderno e algumas eram mesmo consideravelmente velhas;

- aqueles que resultam de um acompanhamento de formas de intervenção no espaço físico com vista à prevenção da violência, como sejam a avaliação do uso de câmaras de segurança nas paredes de átrios e refeitórios, o uso de detectores de metais ou a referenciação dos visitantes; estas medidas não se revelaram significativas na redução dos problemas de violência, comparando com outras escolas onde não foram postas em prática; pelo contrário, observou-se que nas escolas que tomaram tais precauções os estudantes em geral revelaram-se mais amedrontados em relação à violência escolar (Duncan, D. F., 1996: 352; Cangelosi, J. S., 1988, 1997: 66).

Os estudos que tomam como objecto a sala de aula, enquanto ambiente físico, interessam-se em particular pela organização dos *espaços móveis*. Estes revelam existir uma relação entre a organização no espaço das mesas e cadeiras dos alunos e o seu comportamento, designadamente a sua participação na aula, se bem que não esteja demonstrada a sua relação com o rendimento escolar (Rosenfield, P. *et al.*, 1985, cit. por Arends, *op. cit.*: 90/91; Vayer, P. *et al.*, 1991, 1994).

Tal como no caso da escola, também os estudos centrados na turma revelam que a relação entre a variável dimensão e o rendimento escolar e os problemas de comportamento se afigura algo irrelevante, dentro de uma variação de um número razoável de alunos (sensivelmente entre 20 e 30 alunos) (De Peretti, A., 1987, 1988: 109/126; Arends, *op. cit.*: 88; Rutter, M., 1983: 16/17). Todavia, as salas de aula superlotadas, com elevado *ratio* aluno/professor apresentam mais problemas de disciplina, os níveis de agressão aumentam, baixa a atenção e aumenta a insatisfação (Doyle, W., 1986: 402). Este problema deve ser equacionado em articulação com outros aspectos, designadamente os modelos de ensino que se utilizam, as características dos alunos (dificuldades de aprendizagem, por exemplo) ou o espaço físico disponível.

Se bem que não possamos descurar as questões ligadas ao ambiente físico da escola, estes resultados levam-nos a considerar que a abordagem destes aspectos deve ser feita com muita prudência e sensatez. O ambiente físico é essencial, pois que contém em si mesmo a resposta a necessidades básicas de todo o ser vivo e em particular do ser humano. Não só das necessidades de carácter fisiológico (conforto) que se situam na base da pirâmide de necessidades de Maslow, mas também necessidades de protecção e de segurança. Mas o ambiente físico só por si é muito pouco ou quase nada; ele constitui apenas um ponto de partida, que ganha vida quando em interacção com o ambiente social que nele se desenvolve.

A problemática das condições ambientais não pode ser reduzida a uma simples variável, nem abordada de modo simplista, redutor ou apenas quantitativo. É certo que, como E. T. Hall demonstrou, existe uma «dimensão escondida», que corresponde ao espaço pessoal e colectivo necessário para todo o ser vivo. Ultrapassado o limiar dessa «dimensão escondida», variável de pessoa para pessoa e de contexto para contexto, as situações de superpovoamento ou, pelo contrário, as de isolamento podem traduzir-se num aumento de comportamentos de agressividade (Vayer, P. *et al.*, 1991, 1994: 98). Mesmo num espaço considerado dentro dos limites do razoável para os indivíduos que o ocupam, uma complexa rede de interacções no meio social e deste com o meio material pode ou não contribuir para a existência de uma situação de equilíbrio e de harmonia entre cada indivíduo ou grupo social e o meio envolvente. Esse equilíbrio e essa harmonia dependem de um conjunto de factores que interagem uns com os outros. Provavelmente durante todas as fases

da vida, mas particularmente na infância, como dizem os autores acabados de citar, é o modo como o meio envolvente, material e relacional, é compreendido que dá a necessária sensação de segurança, a mesma segurança que torna a pessoa disponível para os outros e para a acção. É também o modo como o meio envolvente é compreendido, mais precisamente a organização dos dados que o compõem, que dá a cada um a sensação de viver (ou não) em autonomia (p. 16).

Dentro deste quadro interactivo e fenomenológico de entendimento das relações entre cada pessoa e o ambiente, faz todo o sentido que o estudo das relações entre as condições ambientais e o comportamento escolar seja entendido numa perspectiva sócio-ecológica. Esta perspectiva de abordagem dos fenómenos escolares retoma o conceito original de Ecologia de Hackel (1866), segundo o qual esta se constitui como a "*Ciência que estuda as relações entre os organismos e o meio em que vivem*", ou seja, no caso dos humanos, as comunicações com o meio – a realidade do meio material e do das pessoas – são a condição *sine quo non* do desenvolvimento, o qual pode ser definido como uma organização e estruturação progressiva dos diferentes níveis de trocas e dos diferentes níveis de comunicação que lhe permitem viver em harmonia com o seu meio (Vayer, P. *et al.*, *op. cit.*: 11).

No plano material, a segurança e a autonomia de cada indivíduo estão intimamente associadas quer à qualidade e adequação dos espaços fixos e dos elementos móveis, quer à sua organização relativa. A questão aqui é do domínio da arquitectura escolar e do *design*, não só dos espaços fixos como dos elementos móveis (mobiliário e equipamentos pedagógicos) e também do domínio ergonómico. As condições materiais interagem com a qualidade das relações humanas que se estabelecem quer na organização escolar, quer em cada grupo-turma e com os papéis que cada pessoa neles desempenha, bem como geram respostas de carácter individual. A qualidade, adequação e organização dos espaços condicionam as relações humanas e os comportamentos dos membros de uma determinada organização, neste caso de uma determinada escola, tal como a qualidade das relações humanas e os papéis que os diferentes indivíduos exercem na organização ou no grupo se reflectem no modo como se dá a organização do espaço e a sua apropriação.

Os resultados observados nas chamadas «classes abertas»¹⁰ inglesas que revelaram um número mais elevado de interacções entre os alunos quer individualmente quer nos grupos do que nas salas de aula tradicionais, evidenciam a influência da organização do espaço físico na comunicação entre as crianças (Doyle, W., *op. cit.*: 403). Também as experiências e observações naturalistas em que os investigadores se interessam pela influência das diferentes formas de disposição das mesas e cadeiras dos alunos na sala de aula (em círculo, em grupo, em fila ou em U) revelou o impacto destes modos de organização na comunicação e comportamento em geral dos alunos. A experiência limite das «classes abertas» americanas, nas quais os alunos podiam circular livremente procurando informação ou trabalhando no grupo que escolhessem (da mesma classe etária) e na qual as crianças manifestaram uma permanente agitação e instabilidade, realça a importância da articulação entre os diferentes planos do meio ambiente – o material e o relacional.

Para que a criança construa a sua autonomia e se sinta segura precisa de referências, como sejam um território, o seu grupo de companheiros ou um adulto significativo (Arends, R. I., *op. cit.*;

¹⁰ Salas de aula amplas, de paredes amovíveis, permitindo a gestão do espaço conforme as actividades.

Vayer, P. *et al, op. cit.*). A investigação evidencia também que o impacto das “classes abertas” diverge conforme as características dos estudantes “*crianças sossegadas, inseguras, com menos capacidades ou agressivas parece estarem melhor nas classes convencionais visto que, nestas crianças, um sentimento de segurança está associado uma sala familiar, a um espaço familiar*” (Bennet, S. N., *op. cit.*: 536).

3.3.2. Prevenção secundária/intervenção precoce

A violência na escola pode assumir formas e ter impactos bastante diferentes, dependendo dos contextos sociais e escolares e de outros factores relativos aos estudantes envolvidos. De um modo ou de outro ela está presente em todas as escolas, deteriorando as relações sociais do ambiente educativo e levando muitas vezes os educadores a dedicar demasiado tempo e energia à gestão destas situações.

Intervir neste domínio não é empreendimento fácil, mas é todavia um desafio altamente motivador para educadores e investigadores, pelos contributos que pode ter para a melhoria das relações sociais, do bem-estar, da qualidade de vida, da satisfação e do rendimento de todos os membros da comunidade educativa.

Tradicionalmente, a intervenção neste domínio baseia-se em práticas que visam um reforço das normas e regras em vigor da escola, através de um reforço da própria autoridade dos adultos, por vezes, com recurso a práticas de carácter punitivo.

Os anos 90 proporcionaram aos educadores o acesso a um conjunto de investigações criteriosas que abrem novos horizontes em que a participação quer dos próprios alunos, quer das famílias e da comunidade envolvente se revelam fundamentais.

Mediação de conflitos

Para além das preocupações e medidas de acção que qualquer escola tem com a prevenção da violência, desenvolvendo práticas no seu quotidiano que contribuam para a formação de cidadãos que partilhem os valores da democracia e da não-violência, torna-se igualmente relevante um investimento em medidas que visem a resolução de conflitos, que envolvam a escola na sua globalidade.

É claro que a eliminação da violência não significa a eliminação do conflito. O importante é que na escola, professores, auxiliares de educação e alunos estejam preparados para enfrentar positivamente os conflitos interpessoais do seu quotidiano, de modo a impedir que aqueles resultem em situações de violência. Alguns conflitos, quer pessoais, quer interpessoais têm resultados muito positivos e isso deve estar sempre presente na mente dos educadores. Como afirmam Johnson & Johnson, uns dos principais investigadores desta matéria da mediação de conflitos, eles aumentam o rendimento escolar, a motivação para aprender, o desenvolvimento cognitivo em geral e podem ser enriquecedores das relações interpessoais, da construção da identidade pessoal, do desenvolvimento do poder pessoal e promover a capacidade de ser flexível face à adversidade (1995: 64). O problema

não está no conflito em si, mas na sua má gestão. Como dizem os autores, a tendência para reprimir, suprimir ou ignorar os conflitos pode, de facto, ser um contributo importante para a ocorrência de violência nas escolas.

A maior parte das situações de agressividade ocorre entre os alunos e a maior parte das crianças e dos adolescentes reprovam a conduta agressiva que causa mal-estar aos seus colegas, mas apenas 10% intervém no sentido de a deter (Pepler, 1996; Rigby y Slee, 1991, *cits.* por Cowie, H., 1998: 56). A preparação dos alunos, dos professores e dos outros profissionais de educação para a intervenção na resolução construtiva dos conflitos interpessoais que observam ou nos quais por ventura são envolvidos é seguramente uma mais valia no combate à violência na escola.

Uma prática bastante utilizada e investigada com alguma sistematicidade nos E.U.A. é a formação de alunos para o desempenho do papel de "mediadores de conflitos".

A "*mediação de conflitos através dos pares (peer mediation) é um método para a resolução pacífica de conflitos entre estudantes, ou seja, sem coerção*", nas palavras de Cangelosi (*op. cit.*: 69). O treino de alunos voluntários para mediadores de conflitos tem sido utilizado com sucesso em diversos programas (Schumpf *et al.*, 1991; Lee Canter & Associates, 1994; Johnson & Johnson, 1991, 1994, *cit por* Cangelosi, *op. cit.*; Van Slyck, M. & Stern, M., 1996).

A formação para a mediação em contexto educativo pode desenvolver-se quer a nível do desenvolvimento curricular, numa perspectiva de prevenção primária¹¹, quer através de programas de resolução prática de conflitos.

No que respeita à preparação dos alunos para o desempenho do papel de mediadores de conflitos, para Schumpf *et al* (1991, *cits.* por Cangelosi, *op. cit.*: 69) é necessário que os alunos "*aprendam a ser imparciais, respeitadores e ouvintes empáticos e que conduzam os colegas em conflito através dos seguintes estádios das sessões de mediação: (1) criar um bom clima para a sessão de mediação e estabelecer protocolos (tais como, não interromper o outro ou chamar o outro pelo nome); (2) recolher informação; (3) focar o diálogo em interesses comuns; (4) estabelecer opções; (5) avaliar opções e escolher soluções e (6) redigir o acordo e encerrar a sessão*". Habitualmente os participantes acordam em manter as sessões confidenciais. Nos programas desenvolvidos por esta equipa, um membro da escola preparado para o efeito ou um membro da equipa de investigação fazia observação distanciada da sessão e no final dava *feedback* ao mediador. Estes tipo de projectos exige uma estreita colaboração entre a escola e uma instituição de investigação e formação.

A extensão que deve assumir um programa de formação para mediadores de conflitos numa escola é uma questão relevante. Segundo Johnson & Johnson (1995), que conceberam um programa de formação de mediadores de pares (em espiral para 12 anos) para o conjunto da população de uma escola, que designaram por "*Teaching Students to Be Peacemakers Program*", os estudantes devem em cada ano de escolaridade aprender procedimentos cada vez mais sofisticados de negociação e mediação de conflitos.

¹¹ Esta abordagem pode estar intimamente ligada ao desenvolvimento do trabalho cooperativo e das competências que lhe são inerentes, designadamente a da resolução de problemas; neste contexto quer o professor, quer algum dos membros do grupo podem funcionar como mediadores; a mediação de conflitos pode ainda ser abordada quer através de situações construídas de *role-playing* ou da ficção literária.

A partir do trabalho de investigação de 5 anos que realizaram sobre a utilização desta estratégia, estes autores debatem a pertinência do lançamento de programas de formação de mediadores que apenas abranjam um determinado grupo de estudantes ou de programas que abranjam toda a população de uma escola. No primeiro caso, apenas um pequeno grupo de alunos é treinado para o desempenho do papel de mediador para toda a escola, enquanto que no segundo caso se trata de um programa de formação que abrange toda a população estudantil da escola. Neste caso, a responsabilidade da mediação de conflitos é rotativa por toda a população escolar (ou por toda a turma, no caso do projecto estar centrado na turma) e assim, todos os estudantes ganham experiência no papel de mediadores. Depois de terminar a formação dos estudantes para a mediação, a escola (ou o professor na turma) implementam o programa seleccionando dois alunos mediadores por dia. Claro que esta última opção resulta bastante onerosa para a escola ou para a entidade formadora envolvida no projecto, uma vez que se necessita de muito tempo e recursos humanos. Os resultados serão também muito mais promissores, uma vez que como diz Cangelosi (*op. cit.*: 70) *“quanto mais estudantes são treinados para negociar e mediar conflitos, maior será o número de conflitos que são geridos construtivamente na escola”*.

Os resultados obtidos com estes programas em escolas urbanas e suburbanas foram muito positivos. Johnson & Johnson (*op. cit.*: 67) referem acerca dos programas que acompanhou: *“antes da formação, na maior parte dos conflitos diários os estudantes usavam estratégias destrutivas, que tendiam a provocar a escalada do conflito, apresentavam a maior parte dos conflitos ao professor e não sabiam como negociar. Depois da formação, os estudantes conseguiam socorrer-se de procedimentos de negociação e de mediação para gerir situações de conflito e não os transferiam para as situações de aula e outras situações escolares, bem como para as situações de recreio, de refeitório ou para casa. Mais ainda, eles mantinham o seu conhecimento e competências apreendidas sobre o assunto ao longo do ano de observação. (. . .) Depois da formação, continua o autor, os estudantes geralmente gerem os seus conflitos sem envolvimento dos adultos. A frequência com que os professores geriam conflitos entre alunos desceu 80% e o número de conflitos participados ao director foram reduzidos em 95%. Tão drástica redução de participação de conflitos aos adultos mudou o programa de disciplina da escola, da arbitragem de conflitos para a manutenção e apoio ao processo de mediação de pares”*, concluem os autores.

Também Van Slyck, M. & Stern, M. (*op. cit.*: 315) concluíram a partir do estudo longitudinal que realizaram numa escola em Nova York que *“a realização de um programa de mediação teve um impacto positivo no ambiente disciplinar geral da escola, reduziu o nível de problemas disciplinares violentos e teve potenciais efeitos benéficos sobre os estudantes que participaram como mediadores”*.

Estes resultados permitem inferir que o desenvolvimento de competências para a negociação e mediação de conflitos nas crianças e nos adolescentes aumenta a capacidade de autoregulação do seu próprio comportamento e a resolução construtiva de conflitos também aumenta na criança a capacidade de estabelecer relações positivas com os seus pares e de lidar com o *stress* e a adversidade. Daí a importância da formação de todos neste domínio.

Em Portugal existem algumas experiências neste sentido, desenvolvidas pelo Instituto de Inovação Educacional em colaboração com algumas escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Os estudos realizados por autores americanos, especialmente por Johnson, D.W. & Johnson, R.T. enquadram-se numa perspectiva psico-sócio-pedagógica, mas pensamos que seria de muito interesse o desenvolvimento de estudos de carácter antropológico, que dariam um contributo muito específico e pertinente à problemática da mediação de conflitos em contexto escolar, designadamente para a intervenção em escolas com populações etnicamente heterogéneas. Por exemplo, em algumas culturas africanas e também na cultura lusa, existe um papel na comunidade e na família reservado às mulheres que é exactamente o de "mediadora de conflitos". Este é um desempenho que as raparigas, particularmente as que estão ligadas às culturas africanas, observam no quotidiano das suas comunidades e que transportam para o contexto escolar, desempenhando de modo informal o papel de "mediadoras de conflitos". O estudo deste tema parece-nos uma área de pleno interesse científico e com profundo interesse prático, para uma abordagem pluridisciplinar com contributos quer do domínio psicológico e pedagógico, mas também antropológico.

Ainda no que respeita à participação dos estudantes, nalguns países, designadamente no Reino Unido e nos EUA têm-se desenvolvido programas de *tutorias de crianças e de adolescentes* em risco, nos quais por vezes os tutores são adolescentes ou jovens que também já foram violentos (Schneider, cit. por Cangelosi, *op. cit.*: 65). Noutros programas são equipas de adultos que desempenham esse papel (Brendtro & Banbury, cit. por Cangelosi, *op. cit.*: 65). Também o trabalho de treino e de tutoria junto dos pais pode resultar na "*quebra de ciclos de coerção e no encorajamento de saudáveis interações pais-filhos*" (Cangelosi, *op. cit.*: 65).

Participação da família e da comunidade envolvente

O fenómeno específico da violência na escola muitas vezes está intimamente associado às vivências que crianças e adolescentes têm nas suas famílias e nas comunidades onde habitam. Dai que a prevenção da escalada dos problemas de violência na escola também tenha de passar pelo estabelecimento de uma forte ligação à família e à comunidade, de modo particular no caso das escolas que servem populações em que existe uma maior exposição das crianças e dos adolescentes à violência. Vários investigadores salientam que o contexto social em que a escola se integra é muito relevante para o aparecimento de problemas de violência. Esta relação tem significativas implicações na intervenção. Mesmo que a escola se implique num grande esforço para combater os problemas de violência e alterar o clima geral da escola, sem o apoio e mudanças substanciais na comunidade envolvente é muito difícil fazê-lo, em particular quando os problemas são persistentes.

De acordo com a avaliação feita nalguns projectos de prevenção da violência com participação das famílias, observaram-se os seguintes aspectos:

- a presença visível dos pais na escola tem mais sucesso na dissuasão da violência do que o uso de câmaras de segurança, de detectores de metais ou de qualquer outra técnica administrativa que tenha sido experimentada ao nível de escola; os estudantes testemunharam sentirem-se mais seguros quando os adultos estão por perto (Projecto *Community Security Force in Chicago*, cit. por Crouch, E. & Williams, D., 1995: 60);

- a participação da comunidade (designadamente de cidadãos voluntários, preparados na resolução de conflitos, e de instituições situadas na zona envolvente à escola) revelou-se fortemente dissuasória da violência externa nos períodos de entrada e saída da escola (Projecto *Safe Havens in Baltimore, Maryland*, cit. por Crouch, E. & Williams, D., 1995: 61);
- os pais que se envolvem activamente no combate aos problemas de violência nas suas comunidades (por exemplo, na criação de «casas de acolhimento» para crianças e adolescentes em risco) transmitem aos seus filhos e à comunidade em geral um sentimento de confiança e de segurança fornecendo-lhes simultaneamente modelos positivos de acção que os ajudam a enfrentar os perigos e a lidar com a violência (Dubrow & Garbarino, 1989; Baker, 1990, cit. por Duncan, *op. cit.*: 351); as escolas cujas comunidades que servem têm este problema real podem trabalhar em conjunto com os pais neste sentido.

Porque muitas crianças e adolescentes problemáticos no domínio da violência apresentam falta de competências sociais e dificuldades na resolução de problemas, alguns programas tomam como objectivo o desenvolvimento desse tipo de competências, quer através da formação directa dessas crianças e adolescentes, quer através do desenvolvimento de competências educativas junto dos pais (“uso de contingências de reforço”, “supervisão sustentada”, assim como estratégias para reduzir o comportamento disruptivo em casa e influenciar a escolha dos amigos) (Vitaro, F. *et al.*, 1999: 291). Este trabalho de formação de pais, neste como noutros domínios da educação, está para além das competências dos professores, por isso requer uma efectiva capacidade de trabalhar em equipa com outros técnicos, como também destaca Villas-Boas, M. A. (*op. cit.*: 130; 513).

3.3.3. Prevenção terciária/intervenção face aos casos persistentes

Em todas as escolas, se bem que mais numas do que noutras, existem estudantes que persistentemente apresentam comportamentos violentos. Tradicionalmente, tem dominado uma perspectiva de intervenção punitiva ou de exclusão face a estes casos. Actualmente, vários autores e educadores reclamam por uma intervenção mais construtiva, que assente no desenvolvimento da capacidade da criança ou do adolescente de *ser forte (strength)*, no desenvolvimento do poder pessoal (*empowerment*) e da elasticidade (*resilience*) em vez de se preocupar com o *desvio* e a falta de controlo; uma perspectiva de intervenção que mais do que procurar os factores de risco trabalhe com os factores protectores, como dissemos anteriormente.

Brendtro & Long (*op. cit.*: 56) propõem, para uma intervenção na escola nesta perspectiva, o desenvolvimento de um *ethos* de escola que assente a intervenção face a estes casos excepcionais no que denominam os 4 A's:

- *Attachement* (ligação, vinculação): relações sociais positivas são pré-requisitos para o comportamento pró-social.

- *Achievement* (sucesso): criar expectativas positivas significa a recusa em aceitar o insucesso.
- *Autonomy* (autonomia): a verdadeira disciplina reside mais na exigência de responsabilidade do que na obediência.
- *Altruism* (altruismo): através da ajuda aos outros, os jovens encontram a sua própria autoconfiança.

No caso português, embora muito marcado por uma postura de exclusão da escola (por vezes em fases bastante precoces da escolaridade) recentemente tem existido alguma preocupação com a procura de outras formas de encarar a intervenção face às crianças, adolescentes e jovens que se encontram à margem do sistema educativo, criando alternativas de reinserção no mesmo, de que é exemplo o Projecto de Educação Multicultural "Fintar o Destino", integrado no Projecto transnacional do eixo Emprego *YouthStart* (GICEA, 2000). Estas formas de intervenção apresentam um carácter inovador, mas pelo seu carácter localizado e experimental constituem apenas um verdadeiro oásis no grande deserto que é o abandono a si próprios de grande parte das crianças, dos adolescentes ou dos jovens em risco ou mesmo já em situação de marginalidade.

Diremos que o sistema educativo, considerado ao nível macroestrutural, em última instância, tem o dever de levar a cabo políticas de reintegração no sistema das crianças e adolescentes que dele foram retirados.

A mudança das práticas nesta frente de intervenção exige igualmente, e até por antecipação, um papel activo e inclusivo da escola (de cada escola) através da planificação e desenvolvimento de políticas educativas que, em articulação com as famílias e as comunidades em que se inserem, dêem respostas adequadas aos alunos que de uma forma sistemática apresentam problemas de violência.

Nesta nova linha de acção, os educadores não podem agir sozinhos; novas colaborações são necessárias, bem como novos papéis têm de ser desempenhados, tanto pelos alunos, como pelos profissionais (ver Brendtro, L.K. & Banbury, J., 1994).

O trabalho de colaboração das escolas com outras instituições é crucial, pois que a escola não está, nem pretende estar, apetrechada de recursos humanos capazes de dar inteira resposta aos problemas de violência. Deverá sim estar preparada, enquanto instituição e os seus membros (professores, psicólogos, assistentes sociais e outros) enquanto profissionais, por um lado, para diagnosticar as situações, sabendo distingui-las de outras que não comportam violência e, por outro, para o trabalho de colaboração com profissionais de saúde mental, conselheiros na área da toxicod dependência, serviços judiciais e outros educadores, pois que é desse esforço de colaboração que depende o sucesso da intervenção nesta frente.

Contudo, todos sabemos do muito que há para fazer no nosso país no que diz respeito à criação de projectos educativos e ao desenvolvimento de práticas dos professores que, em torno de problemas reais efectuem processos de colaboração com entidades externas à própria escola.

Podemos aperceber-nos da importância relativa francamente diminuta que alguns professores atribuem aos seus deveres para com a comunidade local e a sociedade em geral, voltando ao trabalho

de Silva, M.L. (*op. cit.*: 172/180), o que revela como a acção desses professores se encontra bastante “encerrada” na relação professor-aluno em sentido estrito.

3.4. Manifestações da violência na escola actualmente mais visíveis

Como temos vindo a afirmar, a violência na escola reveste-se de variadas manifestações. Nas últimas décadas, a violência entre pares tem sido aquela que tem merecido maior atenção por parte da comunidade científica. Todavia, as mudanças operadas na vida das grandes cidades, com a criação de importantes “bolsas” de pobreza e com a falta de enquadramento de uma quantidade crescente de jovens no mercado de trabalho, tem vindo a fazer emergir a preocupação com um outro problema, que não sendo particularmente relevante na escola, também a toca, em especial pelas responsabilidades que lhe cabem em cada sociedade. Trata-se da violência de grupos organizados. Pela actualidade destes dois aspectos da violência na escola e também pela sua especificidade no quadro geral deste fenómeno abordamo-los aqui com uma maior profundidade.

3.4.1. A questão particular do “bullying” (maltrato entre iguais)

Incidência do fenómeno e factores que estão associados

A relevância dada ao estudo da **violência entre alunos** fez proliferar no vocabulário educacional as palavras *bullying* e *mobbing*. A primeira (vocábulo derivado de *bully*, que se pode traduzir por “insolente, fanfarrão”) utilizada pelos investigadores anglo-saxónicos salienta mais a dimensão individual do problema, enquanto que na literatura escandinava os vocábulos “*mobbing*” (Noruega e Dinamarca) ou “*mobbing*” (Suécia e Finlândia) (associado a *to mob*, que se pode traduzir por “promover um tumulto; atacar; rodear”) põe a tónica na dimensão grupal do fenómeno. Os dois termos têm sido utilizados com o mesmo significado, ou seja, sempre que uma pessoa é atacada, ameaçada ou de qualquer modo violentada, quer seja por uma pessoa isolada, quer seja por um grupo. Para Johnstone, M. et al., 1991 (cit. por Gill, M. & Hearnshaw, S., 1997: 9) esta forma de violência entre alunos, define-se como “*a obstinação, o desejo consciente de magoar, ameaçar ou assustar alguém, por parte de um aluno que tem poder sobre a vítima*”. Dan Olweus (*op. cit.*: 9/10) distingue este tipo de comportamentos de outros pela sua persistência no tempo e pela desigualdade de poder ou força dos dois intervenientes, agressor(es) e vítima, e define genericamente o “*bullying*” assim: “*um estudante está a ser vitimado quando está exposto, repetida e sistematicamente, a acções negativas por parte de um ou mais colegas*”. O autor acrescenta: “*é uma acção negativa quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir injúrias ou desconforto sobre o outro – basicamente o que está implícito na definição de comportamento agressivo*”. Mais adiante, Olweus chama a atenção para que “*o termo bullying não deve ser usado quando se trata de dois alunos de igual poder ou força (física ou psicológica) que tenham uma luta ou altercação ocasional; para se utilizar o termo*

bullying deve existir um desequilíbrio de forças (uma relação de poder assimétrica)”.

Para Rosário Ortega Ruiz, a agressividade gratuita entre escolares a que chama **maltrato entre iguais**, que no vocabulário educacional corresponde ao **bullying** anglo-saxónico e ao **mobbing** escandinavo, “*estabelece dois papéis sociais: o do aluno que, actuando de forma despótica e prepotente, tenta dominar a vontade do outro; e o deste último, que pressionado por uma situação que não consegue ultrapassar, se vê obrigado a assumir o papel de vítima*” (1988: 47).

É muito importante que tanto os educadores como os investigadores educacionais distingam com nitidez as situações que são violentas (porque há um agressor ou agressores e uma vítima) daquelas em que mesmo com uso da força física não existem estes papéis. É o caso do **jogo rude**, que é uma situação bastante frequente, particularmente nos rapazes, na fase do desenvolvimento que corresponde aos primeiros anos de escolaridade. Nesta fase, são muito vulgares o jogo de contacto físico e a simulação de lutas, em que os pares de “lutadores” ou os pequenos grupos que se degladiam, se perseguem, agarram, deitam ao chão, “medem forças”, mas em que todos reconhecem na situação uma brincadeira, um jogo, mesmo que às vezes tenha algumas consequências severas. Por sua vez, as brincadeiras tipo gracejos, zombarias, se são divertidas e não incluem desprezo ou sarcasmo, não devem ser consideradas nas situações de agressão; elas são muitas vezes motivo de sorrisos, de alegria e podem mesmo ser facilitadoras das relações humanas entre iguais.. Como diz Ortega Ruiz “*o problema aparece quando a brincadeira se torna pesada, o seu conteúdo é insultuoso ou insolente, ou está formulada com um sentido de humor excessivamente sarcástico, que esconde uma dose de má intenção e ridiculariza pessoas presentes ou ausentes*”(p. 48). A dificuldade em estabelecer os limites entre a brincadeira e a agressão torna-se problemática para o educador e também para o investigador pelo facto de que os alunos que abusam verbal ou fisicamente dos seus colegas afirmam que é uma brincadeira. A opinião da vítima assim como a dos espectadores é muito importante, porque quando se trata efectivamente de agressão estes não têm a mesma interpretação da situação que o agressor.

Gill, M. & Hearnshaw, S. caracterizam o maltrato entre iguais como um comportamento de dominação e controlo de uma criança ou adolescente, calculado para intimidar outra, pondo em causa a sua autoestima e sentimento de segurança (1997: 11).. Este tipo de violência caracteriza-se fundamentalmente pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro (mais fraco), que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional. Como referem Maria Emília Costa e Dulce Vale (1998: 14) “*o bullying não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamento agressivo onde são referidos comportamentos como: chamar nomes, “dizer coisas”; espalhar rumores ou enviar recados desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; danificar bens; agredir fisicamente; violentar sexualmente*”¹². Voltando ainda a Olweus (*op. cit.*: 10), investigador persistente deste fenómeno ao longo de décadas, que alerta para a utilidade de se fazer a distinção entre “*bullying directo – com um ataque relativamente directo sobre a vítima – e bullying indirecto, sob a forma de isolamento social e de exclusão intencional de um grupo*”. Afirma o autor: “*é importante prestar atenção também à segunda forma de bullying menos visível*”. Fuensanta C. Ramirez (1997, 1999: 133/134) identifica as seguintes

¹² A sequência foi alterada nalguns aspectos.

formas de *bullying*:

- físico – atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences;
- verbal – chamar nomes, opor-se com atitude desafiadora e ameaçar;
- indirecto – espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente.

Se bem que o maltrato entre iguais se manifeste de várias formas, a mais frequente é “chamar nomes”, seguindo-se a agressão física e a ameaça. Os rapazes são vítimas mais frequentes de agressão física e de ameaça que as raparigas. Estas geralmente são vítimas de *bullying indirecto*, como seja, o isolamento ou a exclusão social forçada (ninguém lhes dirige a palavra) ou espalharem rumores acerca delas. O abuso sexual e o racial são formas de maltrato particularmente perturbadoras. As raparigas são geralmente as vítimas do primeiro destes tipos de abuso e os rapazes são mais frequentemente vítimas de abuso racial. Estas formas de abuso podem tomar como alvo apenas a vítima ou também serem extensivas à família, cultura e comunidade a que aquela pertence (Tattum & Tattum, 1992, 1997: 71; Smith & Sharp, 1994: 16; Kochenderfer, B. & Ladd, G., 1997: 71; Cowie, H. *et al.*, 1992, 1997: 87; Siann, G. *et al.*, 1994).

O conhecimento e compreensão desta forma de violência na escola – o ***bullying ou maltrato entre iguais*** – por parte dos diferentes agentes educativos é muito importante, não só porque provavelmente é a mais frequente, mas igualmente pelos reflexos relevantes que tem no desenvolvimento psicossocial e moral das crianças e adolescentes nela envolvidos de uma maneira ou de outra.

Como dizem Smith & Sharp (1994, 1998: 2) “o *bullying* pode ocorrer em muitos contextos, incluindo o local de trabalho e o próprio lar, constituindo um problema particular nos grupos sociais com relações de poder muito definidas e fraca supervisão, tais como as forças armadas, as prisões e também as escolas”. Nestas últimas, assume um relevo muito especial uma vez que nas escolas se trata de um fenómeno algo generalizado e também porque as crianças não têm, como os adultos, uma efectiva consciência dos seus direitos.

Os estudos realizados em vários países revelam que este é um problema bastante frequente nas escolas desde a primária até à secundária. No estudo realizado a nível nacional por Olweus em 1983, com alunos noruegueses de idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (nível 4 ao nível 7) estimou-se que cerca de 15% do total de crianças destes níveis de escolaridade (uma criança em sete) se envolveram em problemas de maltrato entre iguais (foram vítimas ou/e agressores) (Olweus, D., 1993, 2000: 13). Um estudo mais recente, realizado na Grã – Bretanha, revela que 25% dos alunos de escolas primárias inquiridos manifestaram ter sofrido algum tipo de agressão de colegas durante o trimestre anterior; a situação repetia-se com 10% dos alunos (Smith, P. K., 1998: 51). Outros estudos realizados em variadíssimos países, como Suécia, Finlândia, Reino Unido, EUA, Canadá, Holanda, Japão, Irlanda, Espanha, Austrália, Malta confirmam a dimensão do fenómeno observada naquele estudo pioneiro (Olweus, D., *op. cit.*: 14; Tattum, D. & Tattum, E., 1992, 1997: 74; Borg, M. G.: 1999). As referências a suicídios de adolescentes associados ao maltrato entre iguais dão-nos dramaticamente uma melhor percepção da dimensão do problema. Muitas descrições de casos dramáticos estão documentadas na literatura da especialidade (Tattum & Tattum, *op. cit.*:

70/71; Smith, P. K. & Sharp, S. 1994, 1998: 9; Olweus, D. *op. cit.*: 8; 49).

Os resultados obtidos por Almeida, A. T. *et al.* (1996) os quais estabelecem que em média uma em cinco crianças estão envolvidas no maltrato entre iguais, como vítimas ou como agressores parece indiciarem uma maior preponderância do fenómeno nas escolas portuguesas (ver também Ferreira, A. & Pereira, B., 2001). Este resultado é visto como uma excepção num estudo comparativo de carácter internacional, no qual é também realçado o facto de não se revelar um decréscimo evidente do problema com o nível de escolaridade (21,9 % no 1º ciclo e 21,6 % no 2º ciclo de alunos vítimas de maltrato), o que é atribuído ao elevado nível de retenção dos estudantes no sistema educativo (Smith, P. K. & Madsen, K. C., 1999: 269).

Para além da frequência do problema, designadamente nos primeiros anos de escolaridade, também os seus efeitos têm sido uma preocupação dos investigadores. Este é um aspecto que se encontra bastante bem estudado, em particular com os estudos aprofundados de Dan Olweus, como já referimos. Este autor descreve os resultados de estudos de *follow - up* de alunos dos 13 aos 16 anos (do nível 6 ao nível 9) que foram vitimizados pelos seus pares na escola e de alunos que não o foram. Os primeiros revelaram maior demora e dificuldade em estabilizar o seu modo de ser do que os outros e apresentaram uma tendência persistente para a depressão e mais baixa auto estima. "*O padrão dos resultados sugere claramente que estas características eram consequência da precoce e persistente vitimização que deixou cicatrizes nas suas mentes*", conclui o autor (*op. cit.*: 33). Shwartz, D. *et al.* (1998), num estudo de *follow up* realizado com crianças dos 8 aos 9 anos de idade e dois anos mais tarde e também com seus pais e professores, observaram uma forte associação entre a vitimização precoce e o aparecimento (imediato ou a prazo) de comportamento agressivo ou disruptivo, dificuldades de concentração e comportamento dependente/imaturo. Os autores identificaram ainda que alguns sub-grupos de entre as crianças vítimas de maltrato dos seus pares se encontram em risco particularmente alto de mais tarde virem a ter dificuldades comportamentais. As crianças, que concomitantemente com a situação de vítimas de maltrato apresentam má integração no grupo de pares encontram-se em situação de maior risco. Este aspecto é relevante porque, como dizem os autores, "*nem todas as crianças vitimizadas são rejeitadas e nem todas as crianças rejeitadas são vitimizadas*" (p. 97).

Relativamente aos agressores, Dan Olweus também sustenta a hipótese de o comportamento agressor para com os seus pares poder ser visto como "*uma componente de um padrão de comportamento anti-social e violador das regras mais geral (conduct-disordered)*" (*op.cit.*: 34/35). Vários estudos citados pelo autor confirmam a ideia de que é de prever que, os jovens que são agressivos com os seus pares (os *bullies*) correm um risco claramente maior de mais tarde se envolverem em outros problemas de comportamento, tais como a criminalidade ou o abuso de álcool. Seguindo em *follow - up* grupos de alunos entre os níveis 6 e 9 que foram agressores, grupos de alunos que foram vítimas e grupos de controlo (aqueles que nem foram vítimas nem agressores), Olweus verificou que aproximadamente 60% dos rapazes que foram caracterizados como agressores, nesses níveis de escolaridade, tiveram pelo menos uma condenação judicial e 30 - 40% tiveram 3 ou mais condenações, antes dos 24 anos de idade, enquanto que os jovens dos grupos de controlo se situavam nos 10%. O autor conclui que, "*nos jovens adultos, os antigos bullies apresentam o quádruplo do nível de criminalidade grave e com recidivas, relativamente aos outros jovens*". Estudos

similares feitos no Reino Unido por Lane (1989, cit. por Smith, P. K. & Sharp, S., *op. cit.*: 8) e por Robins (1986), Rutter (1989) (cits. por Cowie, H. *et al.*, 1992, 1997: 88 e por Tattum, D. & Tattum, E., 1992, 1997: 74) chegaram a resultados idênticos.

O estudante que se vê sistematicamente ameaçado no ambiente escolar, sente-se cada vez mais ansioso e inseguro e estes sentimentos reflectem-se negativamente na sua autoestima e autoconfiança com consequências que perduram muitas vezes ao longo de toda a sua vida. Por outro lado, o estudante sistematicamente agressor (o bully) interioriza um modo de lidar com os outros baseado no uso da força e de outros tipos de poder que marca a sua personalidade e o seu modo de estar em sociedade, com reflexos muito negativos na idade adulta.

Apesar da dimensão e das consequências deste problema, ele tem sido bastante negligenciado. Muitos adultos consideram-no inevitável na vida escolar e, por vezes, encaram-no mesmo como algo que faz parte da iniciação à idade adulta, particularmente no caso dos rapazes. Acerca da atitude dos pais face a este problema Olweus (*op. cit.*: 21), baseando-se na informação recolhida nos seus estudos junto dos pais, afirma: *“os pais dos estudantes que são vítimas de maltrato e, em particular, daqueles que são agressores estão pouco conscientes do problema e falam muito pouco com os seus filhos sobre ele”*. Peter Smith (1998: 51) salienta igualmente que muitos casos de agressão (cerca de metade) não são denunciados nem aos pais nem aos professores. Tattum & Tattum (*op. cit.*: 76), a respeito da atitude dos adultos relativamente a este problema, vão muito mais longe denunciando a partir das suas observações que *“alguns professores são bullies e passam modelos de agressividade aos alunos, que assim aprendem que a dominação e a intimidação constituem um modo de se conseguir o que se quer”*.

Diversos estudos concluem que o problema do maltrato entre iguais se vai desagravando com o avanço no nível de escolaridade (Olweus, *op. cit.*: 15; Smith, P.K. & Madsen, K. C., 1999; Smith, P. K. & Sharp, S. *op. cit.*: 15). Também Whitney, I. & Smith, P. K. (1993) concluem, a partir de um *survey* em larga escala, que o *bullying* decresce com a idade cerca de 15% por ano. A informação disponível no nosso país contraria estas conclusões, mas existem outros estudos que também as põem em causa (Borg, M., *op. cit.*: 139).

Os resultados da maior parte das investigações reafirmam a conclusão de Olweus de que o problema do *bullying* nas escolas primárias é consideravelmente mais marcante do que seria de prever.

A partir de entrevistas com alunos de escolas pós-1º ciclo, Foster, P., Arora, T. e Thompson, D. (1990: 14) inferem que, muitas vezes, o *bullying* está associado a uma situação de maltrato vivida logo no 1º ano em que o aluno entra para a escola. Esta informação é relevante, porque reforça a necessidade de uma política de prevenção que dê especial atenção aos momentos de transição de ciclos de estudos e de escola.

Apesar das aparentes contradições que podem dever-se não só às diferenças entre contextos escolares e sociais estudados, como a questões de carácter metodológico e que, por isso, aconselham cautela nas possíveis generalizações, parece observar-se uma tendência para um abaixamento quantitativo do problema ao longo da escolaridade.

Os estudos de Olweus revelam que a maior parte das situações de maltrato entre iguais ocorre dentro da escola, se bem que os estudantes refiram receber uma ajuda consideravelmente menor quando essas situações acontecem no caminho escola ↔ casa ou noutros locais, o que torna as situações consideravelmente mais graves (Olweus, *op. cit.*: 21).

Também se observam diferenças significativas entre sexos. Os rapazes são os mais envolvidos em situações de maltrato, particularmente no que respeita aos agressores. Embora as diferenças não sejam tão evidentes quando se trata das vítimas, são também os rapazes as vítimas mais frequentes (em especial quando se trata do designado *bullying directo*). Geralmente as raparigas-vítimas são maltratadas indiscriminadamente por raparigas ou por rapazes, enquanto que é mais raro os rapazes serem maltratados por raparigas (Smith, P. K. & Sharp, S. 1994, 1998:16; Olweus, *op. cit.*:15; Borg, M., 1999: 139; Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. 1997: 70). Geralmente os alunos maltratados referem ser vítimas de colegas mais velhos (Olweus, *op. cit.*:15; Smith & Madsen, *op. cit.*: 281).

As crianças com necessidades educativas especiais são particularmente afectadas pelo problema do maltrato entre iguais. Muitas vezes, a sua aparência ou o seu padrão de comportamento são diferentes das das outras crianças e isso constitui à partida um factor de risco. Numa investigação realizada por Whitney, I. *et al.* (1994, 1998), em escolas com ensino integrado, os autores observaram que as crianças com necessidades especiais estavam em risco significativamente maior de serem maltratadas do que os seus colegas de escola. Cerca de dois terços das crianças com necessidades educativas especiais que foram entrevistadas revelaram ser vítimas de abuso por parte de colegas e serem maltratadas com maior frequência do que os seus colegas. As crianças com necessidades especiais também se envolvem mais frequentemente nas situações de maltrato como agressoras. Todas estas diferenças entre crianças com necessidades especiais e outras crianças se agudizam na escola secundária, afirmam os autores. Estes verificaram, ainda, que todas as crianças que referiam ser agressores também referiam ser vítimas, o que as coloca na categoria de vítimas-provocadoras.

A ideia dominante de que o *bullying* ocorre fundamentalmente nas grandes cidades é um mito, conclui ainda Olweus. O fenómeno é geral e o autor admite que nas grandes cidades, apesar de tudo, existe uma maior consciência social do problema (*op. cit.*: 23).

Os factores que estão e os que não estão relacionados com o maltrato entre iguais são um aspecto bastante estudado deste fenómeno. Os resultados destes estudos podem de algum modo introduzir orientações para a definição e o desenvolvimento de políticas de intervenção. Os estudos realizados enfatizam especialmente os factores de ordem familiar. Olweus encontrou uma forte associação entre as relações de afecto entre pais e filhos (particularmente aquelas que se estabelecem precocemente com o progenitos mais interveniente), os modelos de autoridade familiar, bem como o clima emocional que se vive na família, e o risco de aparecimento de comportamento agressivo na criança. As relações pais-filhos em que desde tenra idade se cultive o afecto e o envolvimento e uma atitude de não-violência entre os diversos membros da família são factores que se revelam fundamentais para a prevenção da violência. Na adolescência, de modo particular, é essencial que os pais tenham supervisionar as actividades dos seus filhos fora da escola, bem como conhecer os seus amigos, afirma também o autor (p. 40). Estes resultados estão em consonância com outras investigações realizadas na sociedade americana (Patterson, DeBaryshe e Ramsay, 1989, cit.

por Smith & Sharp, *op. cit.*: 8).

Quanto às crianças vitimizadas, Olweus (*op. cit.*: 33) e também Bowers, Smith e Binney (1992, cit. por Smith & Sharp, *op. cit.*: 9) observaram existir também uma forte associação com as relações familiares, que neste caso assumem a forma de superproteção da criança, particularmente por parte das mães. Todavia a superproteção pode constituir simultaneamente uma causa e uma consequência da vitimização da criança por parte dos seus pares. Ramirez, F. C (1997, 1999: 139) também associa a situação de vítima à superproteção familiar, afirmando que estas crianças se sentem com escassa independência e vivem em ambientes familiares com alta organização e controlo.

As condições sócio-económicas da família (rendimento, nível de instrução dos pais, tipo de habitação . . .) parece não estarem relacionadas com o desenvolvimento da agressividade reflectida no maltrato entre iguais. A proporção de estudantes agressivos e não agressivos é idêntica em todas as classes sociais, bem como a proporção de vítimas (Olweus, D., *op. cit.*: 42; Borg, M., *op. cit.* : 151). Porém, Smith & Sharp (*op. cit.*: 17) encontraram uma correlação significativa entre os problemas de maltrato entre iguais e as escolas que servem áreas socialmente desfavorecidas, o que leva a crer que o factor escola pode ser uma variável mediadora a considerar.

Também o tamanho da escola, o tamanho da turma e a convivência de diferentes grupos étnicos na mesma escola e na mesma turma não se revelam associados ao fenómeno do maltrato entre iguais (Whitney, I. & Smith, P. K., *op. cit.*: 18/19; Olweus, D., *o. c.*: 24/25).

Embora se observe uma associação entre o baixo rendimento escolar e o comportamento agressivo para com os colegas, associação essa que se vai acentuando nos níveis de escolaridade mais elevados, nada sugere que o comportamento agressivo seja uma consequência do insucesso escolar (Olweus, *op. cit.*: 30).

Medidas de acção face ao maltrato entre iguais

O conhecimento disponível sobre o maltrato entre iguais permite hoje, sem sombra de dúvida, equacionar com racionalidade esquemas de intervenção e de prevenção eficientes.

Neste domínio, um dos aspectos a ter em conta é a identificação precoce de possíveis vítimas e agressores. Olweus (*op. cit.*: 54 e seguintes), mas também outros autores como Fuensanta Cerezo Ramirez (1997, 1999), Rosário Ortega & J. A. Mora-Merchán (1998) descrevem um conjunto de características e de sinais que podem ser bastante úteis aos educadores para a prevenção primária e a intervenção precoce face ao fenómeno do *bullying*.

A interpretação destes sinais deve ser enquadrada na própria definição de *bullying*, uma vez que qualquer juízo sobre a gravidade de um qualquer sinal deve considerar a frequência com que tal sinal ocorre. No que diz respeito às vítimas, podemos dizer que quase todas as crianças são sujeitas pelo menos uma vez na vida a uma qualquer situação de agressão de seus pares e isso, sendo uma situação circunstancial, não pode ser confundida com a situação vítima/agressor que persiste e que caracteriza o fenómeno *bullying*.

O estado actual do conhecimento deste tema, bem como os princípios humanistas dominantes actualmente em educação constituem concerteza estímulos potentes que podem desencadear nos educadores em geral a busca de processos alternativos à velha política de dissuasão, castigando aquele que viola a regra para evitar males maiores.

Em vários países da Europa e também nos EUA têm sido desenvolvidos planos sistemáticos de intervenção face ao maltrato entre iguais. Na Noruega e na Suécia, no início da década de 80, planos a nível nacional, assentes nos princípios da prevenção, foram acompanhados e avaliados de forma sistemática por duas equipas de investigadores coordenadas respectivamente por Dan Olweus e por Erling Roland. Na Grã-Bretanha, a partir do conhecido **Projecto Sheffield** foram estabelecidas linhas orientadoras para o alargamento de um plano de prevenção do *bullying*. Também em Espanha o **Projecto Sevilla Anti-Violência Escolar (SAVE)**, que envolveu 8 escolas da Andaluzia, incorpora várias linhas de actuação e um esquema de acompanhamento/avaliação, que despoletou vários outros planos a nível regional neste país.

Os resultados obtidos nestes e noutros estudos de investigação-acção semelhantes salientam a importância do desenvolvimento de uma política nacional ou regional coordenadas de prevenção do problema do maltrato entre iguais e também realçam a necessidade de cada escola equacionar essas políticas a três níveis:

- medidas a nível de escola
- medidas a nível de turma
- medidas a nível individual.

Quer se trate do desenvolvimento de um plano de prevenção do *bullying* a nível nacional ou regional ou de um projecto de intervenção a nível de escola, um dos aspectos fundamentais é a informação quer à sociedade em geral, quer aos membros de uma determinada escola, para uma efectiva tomada de consciência do problema. Pelas razões que já enunciámos anteriormente, tanto os cidadãos em geral como os educadores de uma determinada escola em particular tendem a negar a existência do problema ou pelo menos a minimizá-lo. Nesse sentido é fundamental que se utilizem os mais diversos meios que contribuam para a sensibilização e reflexão sobre o problema. Estas fazem-se não só a partir de uma informação teórica sobre o fenómeno como de uma recolha de informação criteriosa sobre a sua dimensão na escola ou escolas em causa. Para este fim, as equipas de trabalho poderão recorrer a questionários anónimos, como por exemplo, o de Olweus (*op. cit.*: 10), o questionário Bull de Fuensanta Cerezo Ramírez (*op. cit.*: 146/148) ou o questionário "A vida na escola" de Smith & Sharp (*op. cit.*: 13/14) e respectivas adaptações de Fuensanta Cerezo (*op. cit.*: 151/153) e de Almeida, A. T. *et al.* (1996).

O envolvimento da comunidade escolar (direcção, professores em geral, auxiliares de educação, alunos, pais) é fundamental para o sucesso de qualquer intervenção face ao fenómeno do maltrato entre iguais, como o demonstra a comparação dos resultados obtidos por Olweus e por Roland nas suas investigações (Smith & Sharp, *op. cit.*: 10/11). Os dois investigadores e respectivas equipas desenvolveram em diferentes escolas norueguesas o mesmo plano de acção. Enquanto que, durante os dois anos do projecto, a equipa de Olweus deu contínuo apoio às escolas com que trabalhou e

obteve um abaixamento dos problemas de *bullying* da ordem dos 50%, Roland deixou que cada escola desenvolvesse o seu plano e utilizasse a seu modo os materiais que faziam parte do plano nacional (um pequeno folheto de orientações para professores, um desdobrável para pais, videocassetes sobre o tema e os questionários de acompanhamento/avaliação) e obteve resultados muito mais modestos. Olweus refere ainda uma correlação positiva entre as escolas que usaram os materiais mais activamente e um maior abaixamento do *bullying*.

Um trabalho de sensibilização que possa desencadear um efectivo envolvimento dos diferentes membros da escola, exige a preparação de acções de sensibilização e de reflexão sobre o fenómeno geral do maltrato entre iguais e sobre a sua expressão particular na escola em que o projecto vai ser implementado. Olweus recomenda que depois da aplicação do questionário e do apuramento dos seus resultados se realize na escola uma *conferência de um dia* sobre o tema (para professores e auxiliares de educação) e uma assembleia de pais ou várias assembleias de grupos de pais, nas quais se faça uma sensibilização e se forneça informação sobre o tema. No Projecto Sheffield e no Projecto Sevilha este trabalho foi mais aprofundado e mais alargado no tempo. Nas principais obras que temos vindo a citar existem referências a materiais que pode ser de utilidade para esta fase do processo.

Este trabalho de sensibilização e de envolvimento constitui um pré-requisito básico para o sucesso de qualquer projecto de intervenção. Como dizem Johnstone, Munn e Edwards (1991, cit. por Smith, P. K., 1998: 57) *"a coisa mais importante que uma escola pode fazer para prevenir o bullying é ter uma política clara em que o staff, os alunos e os pais estejam envolvidos"*. Essa política constrói-se desde a fase inicial do projecto, por isso quando este se inicia é necessário criar um clima favorável que propicie o aparecimento de um interesse colectivo pelo problema e uma responsabilização o mais alargada possível pelo plano escolhido. Concomitantemente, a abordagem deste tema deve estar articulada com as práticas de prevenção e de controlo de outros tipos de comportamento agressivo da escola em causa. Apesar deste aspecto não poder ser descurado, há que notar um aspecto dos resultados obtidos por Dan Olweus com o seu programa de intervenção. O autor afirma ter-se observado *"uma clara redução do comportamento anti-social em geral"*, o que o associa ao facto da introdução do programa *"tender a aumentar p nível de satisfação dos estudantes e melhorar o clima social na sala de aula e na escola"* (op.cit.: 113/115). Estas conclusões de Dan Olweus vêm ao encontro da ideia de que as acções de prevenção de qualquer aspecto da violência escolar se reflectem na vida social da escola em geral e, por isso, vão contribuir para a prevenção das diferentes comportamentos não desejados, melhorando as relações interpessoais e o nível de satisfação de estudantes e educadores.

Medidas a nível de escola

Para além destas medidas de reconhecimento, sensibilização e envolvimento que constituem um primeiro passo para o combate ao problema a nível de escola, os vários projectos já referidos desenvolveram acções de diferentes tipos, como sejam:

- elaboração de uma normativa de escola sobre agressões;
- desenvolvimento de medidas a nível curricular;

- criação de linhas telefónicas gratuitas;
- criação de um bom ambiente no recreio;
- organização de grupos de professores para o desenvolvimento do ambiente social da escola;
- organização de círculos de pais;
- ligação *staff* \Leftrightarrow pais.

Particularmente nas escolas em que as situações de maltrato entre iguais são frequentes pode considerar-se importante começar por definir claramente um conjunto de regras de convivência entre alunos, bem como uma clarificação das consequências para aqueles que as infringirem, que será divulgado a toda a escola e também junto dos pais. Para Tattum & Tattum (*op. cit.*: 78) *“esta normativa deve começar por expressar positivamente os padrões de comportamento e as expectativas da escola, e então proceder à discriminação dos comportamentos não tolerados e das consequências para aqueles que persistentemente violem as regras”*. Este documento deve ser elaborado com a colaboração de professores e de alunos e ser divulgado junto dos pais para que também a sua colaboração e implicação no plano possa ser garantida.

Um outro aspecto relevante para a prevenção do maltrato entre iguais é a sua abordagem através do curriculum. O *curriculum*, quer formal quer informal, é obviamente um potente veículo de transmissão e assimilação de comportamentos, atitudes e valores. Sendo assim, o curriculum pode ser planificado, tanto a nível de escola como de turma, de modo a contribuir para a prevenção e constituir uma resposta ao problema do maltrato entre iguais.

Esta dimensão curricular foi um dos aspectos bastante trabalhados nalgumas escolas do Projecto Sheffield. A principal ideia subjacente à acção neste domínio é a do trabalho cooperativo, dadas as suas potencialidades para o desenvolvimento das competências sociais, valores e atitudes das novas gerações. Cowie & Sharp (1994, 1998: 84/85), investigadoras activamente participantes neste projecto, baseadas nas suas investigações e noutras que se debruçaram sobre a ligação entre o trabalho cooperativo, as relações sociais e a aprendizagem salientam que:

“relações sociais positivas criam um sentimento de auto – confiança e de aceitação que a criança isolada não pode experimentar”;

“em grupos cooperativos, as crianças acreditam que podem ser capazes de agir para resolver um problema, desenvolvem um sentido de controlo pessoal e de melhoria do seu poder pessoal (empowerment)”;

“as crianças tornam-se muito mais proficientes no desenvolvimento das suas próprias ideias e chegam a conclusões mais fundamentadas quando envolvidas em grupos de trabalho bem estruturados de uma forma cooperativa”.

Também o impacto sobre o problema da vitimização da criança vulnerável pode ser reduzido com a implementação de trabalho cooperativo, mesmo que em condições muito difíceis acentuam as

autoras. Claro que não se trata de modo nenhum de um trabalho fácil, uma vez que habitualmente as crianças que gostam de agredir os outros não gostam de actividades cooperativas e tornam o seu desenvolvimento muito difícil. Smith, Cowie & Berdondini (1994: 207) afirmam que a maior parte das crianças gosta do trabalho em grupo cooperativo, especialmente as raparigas; mas alguns rapazes, especialmente os rapazes rejeitados, não gosta. Estes rapazes rejeitados coincidem muitas vezes com os *agressores* e as *vítimas provocadoras*. Se bem que muitos estudos estabeleçam esta associação entre crianças rejeitadas, agressão dos pares e aversão pelo trabalho cooperativo, os autores acabados de citar alertam para o perigo de estabelecer rótulos e assinalam que nas suas pesquisas encontraram crianças agressivas para os seus pares e que manifestam gosto e interesse pelo trabalho cooperativo; a sua dificuldade está no desenvolvimento do próprio trabalho, não só porque eventualmente terão dificuldade em passar as suas ideias à prática, como também os seus companheiros não gostam de trabalhar com eles. O desafio para o professor será conseguir encontrar as melhores formas de proporcionar apoio e orientação ao grupo e a cada aluno em particular de modo a ultrapassar essas dificuldades.

Helen Cowie noutro artigo denominado "*la ayuda entre iguales*" (1998) analisa os diferentes tipos de ajuda entre iguais que podem ser promovidos nas escolas, em função das idades dos alunos e dos próprios contextos escolares.

Já no tópico intervenção precoce face à violência em geral, abordámos a forma de ajuda designada mediação de conflitos, que pode ser mobilizada para a intervenção nesta forma específica de violência que é o *bullying*. Existem, contudo, outras formas mais preventivas de uso da ajuda entre colegas, como sejam, a utilização de programas de ajuda nos quais alguns alunos (mais velhos ou da mesma idade) promovem, por exemplo, actividades em clubes, ou ajudam os alunos mais vulneráveis no recreio, ou a nível de turma ajudam os colegas com mais dificuldades. Para Cowie, "*independentemente da forma concreta que adoptem os programas de ajuda, o objectivo será que as crianças e os jovens participantes ofereçam apoio emocional e amizade aos companheiros que estão em situação de risco*" (p. 57). Um programa desta natureza não se afasta no fundamental das actividades espontâneas de amizade que ocorrem de forma natural, mas exige alguma preparação dos alunos participantes, através de um processo de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de atitudes como, escuta activa, empatia, resolução de problemas e capacidade de prestar apoio ao outro.

O desenvolvimento deste tipo de intervenções exige ainda a existência de um determinado clima de escola, que seja terreno fértil para o encorajamento da participação colaborativa dos alunos. Recorrendo a investigações sobre *sistemas de apoio entre companheiros como meio de promover os valores pró-sociais e de contrariar a conduta agressiva e anti-social dentro do grupo de pares*, realizadas em escolas do Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, Cowie conclui que "*os resultados destas investigações indicam que os sistemas de apoio entre companheiros que se desenvolveram melhor foi nos contextos educativos em que já se tinha estabelecido o método de trabalho cooperativo*".

Cowie & Sharp (*op. cit.*: 90/95) exploraram, nalgumas escolas do Projecto Sheffield, uma outra linha de participação dos alunos designada método "*Círculos de Qualidade*". Consiste na organização

de grupos – cerca de cinco ou seis pessoas cada – que se encontram regularmente, em geral uma vez por semana, e que são treinados por alguém com experiência em círculos de qualidade, para identificarem problemas, analisá-los, equacionar soluções e apresentar essas soluções aos órgãos de gestão da escola. Os membros dos círculos de qualidade, para além de adquirirem competências que lhes permitem funcionar dentro de um clima democrático em que as pessoas podem trabalhar construtivamente para o bem comum, numa atmosfera de confiança, podem ainda adquirir outras competências que lhes servem para outras áreas curriculares. Aprendem a realizar pequenas pesquisas, utilizando *surveys*, entrevistas, questionários e porventura observação sistemática, que podem estar enquadradas na abordagem de uma disciplina singular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais . . .) ou numa abordagem transdisciplinar.

Outras áreas do currículo têm sido utilizadas no sentido de desenvolver competências sociais e pessoais com impacto no problema do maltrato. No Projecto Sheffield foram planificadas, desenvolvidas e avaliadas intervenções que tomaram como ponto de partida a utilização de determinados extractos de obras literárias relacionados com situações de maltrato, a partir das quais é possível desencadear actividades em que as crianças exprimem sentimentos e emoções e em grupo com a ajuda do professor estabelecem paralelos entre a ficção e a realidade das suas próprias vidas. Igualmente, a representação de pequenas peças teatrais (com a participação de companhias interessadas nas questões educativas), de actividades de *role-playing*, bem como de videogramas, foram avaliadas muito positivamente.

No balanço que fazem desta área do Projecto, Helen Cowie e Sonia Sharp salientam o papel central do trabalho cooperativo, afirmando como conclusão: “*se o currículo cooperativo não é reforçado regularmente, mantendo assim um nível elevado de cooperação nas crianças, então as atitudes pró-bullying podem ser rapidamente restabelecidas*” (*op. cit.*: 101).

Como temos vindo a dizer, a criança vítima de maltrato é tímida e insegura e, por isso mesmo, teme as consequências da sua denúncia da situação junto dos adultos. Muitas vezes sofre em silêncio durante muito tempo, pelo que se afigura fundamental a criação de meios que lhe permitam obter ajuda sem receio de represálias. No plano levado a cabo por Olweus uma das medidas a nível de escola foi a criação de um contacto telefónico para alunos e pais nas escolas onde tal se revelasse necessário. Esta linha funcionava durante um período determinado da semana e o seu atendimento era feito por um psicólogo, um orientador escolar ou por um professor interessado. No caso de escolas pequenas ou de média dimensão, em que uma linha telefónica para cada escola não se justificava associavam-se duas ou mais escolas. A divulgação destes contactos telefónicos através quer dos meios de comunicação social da zona, quer da informação directa aos estudantes visados, quer ainda através do envio de cartas aos pais, é fundamental.

Também no caso do Projecto Sevilha se pôs em marcha uma medida deste tipo, mas neste caso a nível regional (no âmbito da *Comunidad Autónoma de Andalucía* dentro do *Programa Educativo del Maltrato entre Companheiros*), com a designação de *Teléfono Amigo* e que funcionava 24 horas por dia, com atendimento directo ou gravador (Verástegui, B. G. e Ruiz, R. O., 1998: 70/71).

A maior parte das situações de *bullying* ocorrem nos **pátios de recreio**, especialmente nas

escolas do 1º ciclo. Nas escolas com alta incidência de *bullying* tende a observar-se a presença de crianças infelizes e isoladas nas horas de recreio (Whitney, I. & Smith, P., *op. cit.*: 23). A importância do ambiente vivido nos recreios leva a que alguns projectos de intervenção tenham privilegiado estes espaços.

Uma observação cuidada dos espaços de recreio revela que a maioria das crianças, durante a maior parte do tempo, estão envolvidas em actividades amigáveis. As situações de agressão/*bullying* ocorrem durante períodos de curta duração e apenas uma minoria de alunos está envolvida num número elevado de situações de agressividade, quando comparados com os seus companheiros. A estas referências Michael J. Boulton (1994, 1998: 133) acrescenta ainda que, a maior parte dos alunos só experimenta situações de agressão uma ou duas vezes, mas estas podem ter um enorme reflexo na sua felicidade e bem estar psicológico, como verificou através de entrevistas e de observações directas.

Na maior parte das escolas existe o que poderemos chamar de falta de supervisão por parte dos adultos no recreio. Muitas vezes, apenas os auxiliares de educação a fazem e estes quase sempre são em número insuficiente para o desempenho de tais funções. A acrescentar a este quadro, todos sabemos que não é proporcionado a estes profissionais qualquer formação específica e sistemática e, muitas vezes, a falta do apoio necessário ao desempenho das suas funções ligadas à gestão do comportamento é também uma realidade. Para além da questão da supervisão nos recreios, um outro aspecto relevante a ter em conta para um plano de intervenção neste domínio é o equipamento de que as crianças de uma determinada escola dispõem nas suas actividades de recreio.

Começando por este último aspecto – o equipamento – diremos que se trata de um domínio de intervenção algo delicado e merecedor de bastante ponderação. Nas escolas do Projecto Sheffield em que se realizou intervenção no recreio, começou-se por proporcionar às crianças mais equipamento para jogos que facilitassem o envolvimento em actividades cooperativas, o que só por si se revelou um fracasso. Para Boulton (*op. cit.*: 136) *"providenciar simplesmente equipamento é um erro, primeiro é necessário encontrar estratégias para pôr o equipamento a funcionar (supervisores, professores interessados, etc.)"*. Doutro modo, o próprio equipamento pode mesmo constituir um elemento desencadeador do aumento de situações de *bullying*. Cath Higgins (1994, 1998: 190), a partir das avaliações que realizou de projectos de intervenção nesta área, também concluiu que *"levar a cabo melhorias no ambiente físico sem formação dos supervisores pode resultar num aumento de tensão devido às dificuldades de supervisão"*. Também neste particular uma pesquisa conduzida em Portugal contraria estas observações inglesas. Marques, A. R. (2001) na observação que realizou numa escola do 1º ciclo facultando às crianças experiências em 4 tipos de recreio ("vazio", "com supervisão", "com materiais" e "com supervisão e materiais") verificou que mesmo a singular introdução de materiais fez baixar a percentagem de vítimas, se bem que o efeito da introdução simultânea de supervisores no recreio e de materiais se tenha revelado mais positivo.

Apesar de tudo, é necessário ponderar as vantagens e desvantagens de proporcionar actividades estruturadas para manter as crianças ocupadas no recreio. Este deve ser um espaço de construção de liberdade e de autonomia, no qual as crianças podem beneficiar do facto de se envolverem em brincadeiras colectivas na ausência de uma orientação próxima do adulto. Os jogos no recreio podem também proporcionar à criança a oportunidade de por ela própria aprender a lidar com

várias formas de conflito e de se proteger do eventual maltrato dos seus companheiros. Mas, uma exagerada falta de supervisão pode aumentar fortemente a vulnerabilidade das crianças mais frágeis e as oportunidades dos agressores. É, portanto, necessário ponderar soluções de compromisso entre uma intervenção excessiva do adulto (que pode interferir com os benefícios de um verdadeiro jogo livre) e uma escassa intervenção (que pode não actuar no sentido de ajudar a reduzir o *bullying* e as brigas, deixando os mais vulneráveis entregues à sua sorte). Em escolas neozelandesas, O' Rourke (1980, cit. por Boulton, *op. cit.*: 138) observou que os supervisores que logo no início do recreio organizam e põem em acção as actividades e que passado algum tempo se retiram e fazem vigilância distanciada, são tão eficazes em termos de ocupação das crianças e da redução de infracções às regras e de brigas como aqueles que jogam com as crianças durante todo o recreio. Isto com as vantagens que tem a atitude dos primeiros ao contribuírem para que, durante a maior parte do recreio, as crianças girem autonomamente as suas brincadeiras. Na sociedade actual este é um aspecto sobremaneira importante, dado que com a nova organização social foram-se perdendo os espaços, o tempo e as oportunidades fora da escola em que as crianças tradicionalmente brincavam em liberdade. Hoje essas oportunidades estão confinadas à escola e qualquer intervenção neste domínio deve tomar esta nova realidade em linha de conta.

Quanto à falta de formação e apoio aos auxiliares de educação que fazem a supervisão dos recreios é preciso considerar, por um lado, a necessidade da formação contribuir para o desenvolvimento de capacidades de observação e de gestão do comportamento das crianças no recreio e de comunicação interpessoal e, por outro, contribuir para a elevação do seu estatuto social e profissional face aos estudantes e aos outros profissionais da escola.

No que respeita à observação e gestão do comportamento é absolutamente elementar o desenvolvimento da capacidade de detectar precocemente se a criança está ou não a comportar-se agressivamente, ou seja, ser capaz de distinguir maltrato entre iguais e jogo rude. O supervisor deverá ainda saber identificar os locais do recreio onde é mais provável ocorrer *bullying*, estar especialmente atento às crianças que andam sozinhas, tornar sistematicamente claro aos alunos quais são os comportamentos que não são toleradas e encorajar os bons comportamentos.

A preparação profissional dos supervisores e seus reflexos nas relações interpessoais que desenvolvem junto dos alunos são factores talvez decisivos para uma melhoria dos seu *status* junto dos alunos e dos outros membros da comunidade educativa. Ser visto como uma pessoa calma, controlada mas interveniente, ser capaz de pôr em prática uma hierarquia de sanções consideradas justas, não fazer ameaças que não se cumprem, ser capaz de gerir positivamente conflitos interpessoais são competências básicas para um bom desempenho e para a projecção de uma imagem positiva. A formação pode dar um contributo crucial para o desempenho destas competências, mas a sua aplicação no quotidiano depende muito do apoio que a gestão da escola possa dar a estes profissionais, bem como do reconhecimento e da colaboração que obtêm por parte dos professores.

É importante trabalhar no sentido de uma melhoria da qualidade do recreio da escola, não só através de uma melhor oferta de equipamento e de um aumento na qualidade da supervisão, mas também de uma boa planificação da utilização dos próprios espaços e arranjo dos mesmos, dedicando um cuidado especial à qualidade dos tempos de recreio nos dias de chuva. Nestes dias colocam-se mais problemas uma vez que os alunos se vêem forçados a permanecer dentro do edifício. Michael

Boulton (*op. cit.*: 155) sugere a organização de espaços temáticos (por ex^o, jogos activos no hall ou no ginásio; outras áreas de jogos calmos; sala de leitura), a ajuda dos alunos mais velhos na supervisão dos alunos mais novos (por ex^o, ajudando-os nos seus trabalhos, lendo-lhes textos, etc.); a aquisição de materiais para jogos calmos (por ex^o, modelagem). Em muitas das nossas escolas existe muito pouca atenção a estes aspectos da vida escolar. Muito trabalho está por fazer! Ferreira, A. & Pereira, B. publicaram recentemente o resultado da avaliação que realizaram de uma intervenção no recreio de uma escola, onde no dizer das autoras *"com cordas, bolas, elásticos e arcos, apenas, transforma-se o recreio num local mais divertido e de menos agressão e constrangimento para as crianças vítimas dos seus colegas"* (2001: 246).

Os pátios de recreio e outros espaços de ocupação dos alunos fora das aulas, são um espelho do ambiente que se vive em cada escola. Como afirma Adams (1990, cit. por Higgins, C., *op. cit.*: 162) *"os pátios da escola, tal como os próprios edifícios escolares são importantes veículos de mensagens e de significados, uma expressão externa do currículo oculto das escolas"*.

Cath Higgins faz uma análise das iniciativas que têm ocorrido nas duas últimas décadas e que revelam um aumento do interesse pelo ambiente dos pátios de recreio. Segundo a autora a maior parte dos projectos espelham uma preocupação com aspectos ligados ao ensino, faltando-lhes uma perspectiva holística, ou seja, uma perspectiva de escola como um todo, que tome em linha de conta não só o ambiente físico, mas também as pessoas. Ainda segundo a autora, proliferam projectos ligados à natureza (criação de jardins de vida selvagem, lagos e plantações de árvores), projectos criativos no domínio da arte (melhoria do ambiente visual com pinturas murais, esculturas, etc.), projectos a nível desportivo, distribuição de zonas de estar pelos espaços de recreio. Se bem que todos estes tipos de intervenção possam ter e tenham efectivamente impacto no ambiente social e nas relações interpessoais que se desenvolvem entre os diferentes membros da escola, a maior parte das vezes eles não resultam da definição de um plano de intervenção integrado, que responda aos problemas e dificuldades de convivência social que se observam nas escolas. Muito menos resultam de qualquer tipo de participação dos múltiplos utilizadores na definição do plano de intervenção. São geralmente projectos que resultam da iniciativa de uma pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas, geralmente com interesses que se prendem com a própria disciplina que leccionam. Higgins, no artigo acima citado, relata o desenvolvimento de projectos de intervenção em três escolas planificados numa perspectiva de intervenção na escola na sua globalidade, nos quais a participação de alunos e do *staff* constituem uma *"valiosa experiência"*. Segundo a autora *"a participação foi a chave do sucesso das intervenções"*.

Para além das medidas que temos vindo a enunciar, Olweus, partindo da sua experiência no terreno, também acentua a importância do desenvolvimento de uma política de participação e envolvimento no combate ao *bullying* quer dos pais quer dos professores. Quanto aos pais, diz o autor *"uma forte cooperação entre a escola e a família é claramente desejável para que os problemas agressor/vítima sejam efectivamente combatidos"* (*op. cit.*: 75). Essa cooperação pode ser conseguida a partir de reuniões com todos os pais dos alunos da escola ou de algum grupo em especial, ou/e através de encontros individuais entre pais e professores ou contactos telefónicos informais. A informação aos pais e o apelo à sua participação são fundamentais para o sucesso de qualquer plano de acção. Foster, P. *et al* (*op. cit.*: 15) relatam alguns dos meios que utilizaram no sentido de

encorajar uma maior participação dos pais. No projecto de intervenção que desenvolveram dedicaram uma atenção muito especial ao primeiro contacto dos pais dos alunos que acabavam de entrar pela primeira vez na escola. Em vez das habituais assembleias de pais em que o director é a figura central durante toda a assembleia, organizaram grupos de pais para uma discussão estruturada do problema do maltrato entre companheiros. Estes grupos eram constituídos por um número máximo de 10 pessoas (pais e um membro do *staff*).

A prevenção e o combate ao *bullying* exigem um trabalho continuado e a prazo. Da parte da escola como um todo exige não só um diagnóstico criterioso da situação, mas também um plano que assente nos problemas diagnosticados e que promova a participação. Mais do que isso, é preciso que este trabalho se continue no tempo, por isso Olweus propõe a criação de grupos de professores para o desenvolvimento do ambiente social da escola, bem como de círculos de pais, que podem ser boas estratégias para manter a atenção sobre este problema, como sobre outros (como sejam, outros tipos de problemas de disciplina, problemas de comunicação entre pais e escola, problemas gerais de ensino).

Tattum & Tattum no artigo que tem vindo a ser citado, intitulado "Bullying: A Whole School Response", apontam um conjunto de razões que fundamentam uma abordagem do problema do maltrato entre iguais a nível da escola. Porque tal sistematização se baseia nos resultados da investigação realizada neste domínio e porque ela própria nos parece significativamente elucidativa apresentamo-la de forma sintetizada:

1. Contrariar a perspectiva de que o maltrato entre iguais é um aspecto inevitável na escola. Todos os alunos têm o direito de aprender num ambiente seguro e sem medo. Qualquer escola, enquanto instituição, tem o dever de desencorajar o comportamento agressivo a todos os níveis (na relação professor-aluno, como nas outras).
2. Abandonar a perspectiva de gestão da crise. A simples reacção aos casos críticos gera uma fraca consciência do problema, enquanto que uma discussão das situações e uma acção continuada permite que a escola progressivamente caminhe para um *ethos* mais preventivo¹³.
3. Alargar a discussão a todos os níveis. A discussão alargada do problema acaba com a perspectiva de que o *bullying* só afecta poucos alunos, a qual leva as vítimas e aqueles que testemunham o maltrato a não o denunciarem e encoraja o agressor a continuar, porque o seu comportamento não é condenado.
4. Envolver mais pessoas na identificação e condenação do maltrato. Algumas investigações detectaram que nas escolas com baixa incidência de *bullying* os professores expressavam perspectivas articuladas de abordagem do mesmo e enfatizavam a necessidade de prevenção, o que era menos aparente nas escolas com alta incidência.

¹³ Delwyn Tattum (1989) apresenta as três perspectivas alternativas de abordagem do que chama comportamento disruptivo: - "a perspectiva de gestão da crise; as perspectivas intervencionistas e as perspectivas preventivas a nível da escola".

5. Equacionar um conjunto de procedimentos consistentes, para o *staff* seguir quando se detecta um caso de *bullying*. A existência de um acordo à volta das regras e das consequências às suas infracções, fruto de uma reflexão e tomadas de decisão numa atmosfera calma, evita tomadas de decisão imponderadas face a incidentes difíceis e não previstos.
6. Criar um clima de segurança e quebrar códigos de secretismo. Quando o maltrato é relatado por alunos ou pais deve ser tomado muito a sério e actuar-se de modo a desencorajar o agressor, sem humilhar e expor a vítima a maiores perigos.
7. Proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro a todos os alunos. Os alunos não podem desenvolver satisfatoriamente o seu trabalho se estão sobrecarregados com ansiedade, humilhação e medo.

Parece ser hoje inquestionável a importância da escola na prevenção e combate a esta forma de violência que é o maltrato entre iguais. Dan Olweus, com a autoridade que lhe confere a seu extenso e longo trabalho afirma a determinada altura *“nalgumas escolas o risco de ser maltratado por colegas é 4 ou 5 vezes maior do que noutras, dentro de uma mesma comunidade”*. Para o autor, *“as atitudes, rotinas e comportamentos do pessoal da escola, particularmente dos professores, são factores decisivos na prevenção e controlo do bullying (. . .), mas também as atitudes e comportamentos dos próprios alunos e dos seus pais (. . .) (p. 46).*

Medidas a nível de turma

A existência de um plano de prevenção e de combate ao fenómeno do maltrato entre iguais, a nível de escola, irá concerteza reflectir-se no trabalho dos professores a nível de turma, designadamente no que respeita às regras, ao desenvolvimento do currículo e à relação escola – família, as orientações gerais da escola precisam de ser adequadas à especificidade de cada turma.

Cada professor ao estabelecer de forma clara as regras básicas de combate ao bullying com os alunos da sua turma, ao utilizar oportuna e adequadamente o reforço de comportamentos desejáveis e, no momento certo e quando tal se justifique, as sanções consideradas apropriadas e justas, está a contribuir decisivamente para o plano traçado a nível de escola.. No que diz respeito às regras, aquando da definição do quadro normativo da turma, quando tal se justifique os alunos deverão participar na clarificação de um pequeno conjunto de regras que visem especificamente o bullying, tanto directo como indirecto. Neste caso, Olweus propõe como ponto de partida as seguintes regras:

1. Não devemos maltratar qualquer dos nossos colegas.
2. Devemos tentar ajudar os colegas que são agredidos.
3. Devemos fazer os possíveis por incluir os colegas que facilmente se isolam.

Se a observância da primeira destas regras e das consequências à sua infracção pode ser um factor importante para a dissuasão dos agressores, as duas outras desempenham igualmente um papel central, na medida em que neste fenómeno o papel dos observadores, que são a maioria, é determinante. Muitas vezes, tanto os que desaprovam como os que aprovam a violência, assumem um papel passivo. Daí que o objectivo principal do trabalho com os grupos em que se detecta agressividade entre colegas é o de incrementar a coesão de todos os seus membros associada a uma atitude activa de reprovação dessas condutas. Este objectivo pode ser alcançado utilizando como estratégia a realização periódica e frequente (em princípio uma vez por semana) de assembleias de turma, onde sob a orientação do professor se discutem os problemas da turma e se estabelecem planos de mudança.

Um aspecto essencial no combate ao bullying é a mobilização da ajuda das crianças que não são directamente envolvidas. As assembleias de turma, desde que constituam um processo de reflexão e de consciencialização dos problemas ligados ao maltrato entre colegas, podem despetotar novos modos de agir da "maioria silenciosa", que são na verdade a maior parte dos alunos ¹⁴.

A esmagadora maioria dos alunos não estão directamente envolvidos em situações de maltrato, contudo há evidências de que um número substancial destes alunos é muitas vezes testemunha dessas situações, ao contrário dos seus professores. A maioria dos alunos-observadores revela preocupação com o bullying, enquanto que alguns deles contribuem negativamente para a situação de maltrato ou dão um encorajamento activo (Foster, P. *et al.*, 1990). A este propósito, Herbert (1989, cit. por Boulton, M., *op. cit.*; 144) afirma: "*o factor mais importante no combate ao bullying talvez seja a pressão social do grupo de pares; mais do que a condenação dos bullies individualmente por qualquer adulto com autoridade*".

Todavia, a acção directa do professor é também ela decisiva; uma vez que é ele o líder natural do grupo, que guia todos estes processos de participação. A criação de um clima positivo, estimulante e amigável é uma base importante para o desenvolvimento de todo este trabalho. Como diz Olweus (*op. cit.*: 85) "*é mais fácil para um estudante aceitar uma crítica a um comportamento não desejado e tentar modificar-se, se ele/ela se sente apreciado e relativamente bem amado*" e isto é especialmente verdade para os alunos agressivos, aos quais na maior parte dos casos escasseiam as relações de afecto. Uma relação de confiança e de valorização pessoal torna-se facilitadora da aplicação de um processo de aprendizagem de regras, o qual é fundamental para o aluno agressivo. Por vezes, a aprendizagem das regras exige também a aplicação de sanções/consequências negativas face ao comportamento não desejado. Essas sanções não devem atingir directamente a pessoa, mas constituir um sinal bem claro de que o maltrato de um colega não é tolerado. Quando se combina o uso de recompensas pelas acções positivas com o uso de sanções consistentes pelo comportamento agressivo violador das regras resulta um melhor efeito dissuasor.

¹⁴ A alusão que aqui fazemos às assembleias ou conselhos de turma (assunto aliás já abordado no tópico *prevenção primária (da violência) ao nível da escola*) não se deve confundir com a adulteração que foi feita na Grã-Bretanha da ideia de participação dos alunos nas tomadas de decisão, com as chamadas *Bully Courts* defendidas pela organização Kidscape no início dos anos 90. Como Smith, P. *et al.* (1994; 1998) demonstraram, apesar desta ideia assentar num trabalho sério que Robert Laslett realizou durante dez anos inspirado nas tradições democráticas de alguns pedagogos do início do século, o seu funcionamento como tribunais em que alguns estudantes "julgam" o comportamento agressivo dos seus colegas coloca muitas interrogações e algumas certezas que não abonam a favor das ditas *Bully Courts*.

Como temos vindo a mencionar, no caso particular da prevenção e controlo do maltrato entre companheiros, como nas outras formas de violência, a aprendizagem cooperativa tem um papel central. Mesmo que numa determinada escola exista um plano global de afrontamento do problema, que inclua esta estratégia é na relação de cada professor com os alunos da sua classe que aquela toma forma.

A aprendizagem cooperativa está entre os métodos alternativos ao ensino tradicional mais exaustivamente avaliados, diz Slavin, R. E. (1991: 75). Essas avaliações incluem os resultados a nível académico, as relações pessoais, a integração de alunos com dificuldades especiais, a auto-estima e outros aspectos. Em todos os aspectos referidos, os resultados são bastante positivos quando comparados com os obtidos num quadro do ensino tradicional. No que respeita às relações entre colegas, vários estudos concluem que a aprendizagem cooperativa se reflecte no desenvolvimento de relações mais amigáveis entre os companheiros, designadamente em grupos-turma com alunos de diferente origem étnica. Solomon *et al.* (1990, cit. por Slavin, R. *op. cit.*: 81) seguiram a implementação de aprendizagem cooperativa em grupos de crianças desde o jardim de infância ao 4º ano de escolaridade e observaram que os estudantes que foram ensinados cooperativamente apresentavam níveis de apoio, de amizade e de comportamento pró-social para com os colegas significativamente mais elevados do que os dos grupos controlo; apresentavam igualmente melhor capacidade para resolver conflitos e exprimiam maior adesão aos valores democráticos.

Para além destas formas de trabalho colectivo com as turmas, que podemos dizer se enquadram principalmente numa perspectiva de prevenção do maltrato entre iguais, o professor deve possuir um conjunto de competências de observação e de acção que lhe facilitem uma intervenção adequada nas situações que eventualmente ocorram na turma, como sejam:

- estar atento aos sinais precoces de angústia e mal-estar dos alunos (doença injustificada, isolamento, desejo de permanecer com os adultos, absentismo errático, abaixamento do nível de trabalho escolar); se bem que estes comportamentos possam ser sintomas de outros problemas, eles podem ser sinais precoces de vitimização;
- saber distinguir maltrato entre iguais de jogo rude;
- saber ouvir atentamente as vítimas de maltrato e também os agressores e registar todos os incidentes (a vítima e o agressor devem fazer o registo escrito dos acontecimentos, bem como o professor ou o colega mais velho ¹⁵ devem registar as suas discussões com ambas as partes); aos pais devem ser enviadas cópias de todos estes registos e estes devem responder ao comunicado;
- dar apoio imediato ao aluno-vítima, desencadeando os procedimentos previstos na escola;
- tornar bem claro ao aluno-agressor e a seus pais que o comportamento agressivo não é tolerado.

¹⁵ No caso de a escola desenvolver algum projecto de ajuda entre colegas.

Medidas a nível individual

A literatura que se debruça sobre esta dimensão da intervenção diverge bastante no *enfoque* dado às medidas preconizadas. Enquanto que alguns autores valorizam quase exclusivamente a intervenção sobre os alunos implicados nas situações (agressores e vítimas) (A. Pikas; Maines & Robinson, *cits. por Smith, P. et al., 1994, 1998*), outros realçam a articulação das acções sobre os alunos directamente implicados com a dinâmica da turma (Fuensanta Cerezo; Peter Smith, Helen Cowie e Lucia Berdondini) e outros ainda enfatizam o papel da ligação escola-família (Olweus). Pensamos que, a abordagem de um fenómeno tão complexo e multifacetado exige medidas concertadas que perspectivam uma intervenção a estes três níveis.

As medidas de carácter individual preconizadas por Olweus incidem particularmente na acção directa sobre os alunos implicados e na ligação escola/família. O autor realça a importância de o professor responsável pela turma cujos alunos se envolveram em situações de *bullying* iniciar rapidamente conversas *sérias* com o agressor ou os agressores, conversas com a vítima e eventualmente com os pais (nos casos com um certo grau de gravidade ou reincidência).

Nas ditas conversas sérias com o agressor o professor deve, por um lado, fazer passar uma mensagem clara de que o comportamento agressivo não é tolerado e, por outro, estar precavido de que o *bully* vai desvalorizar a sua acção e exagerar os papéis desempenhados pelos outros, designadamente a vítima. O facto de existirem na escola e/ou na turma regras previamente definidas sobre o comportamento agressivo facilita obviamente estas conversas.

Nos casos específicos de *mobbing* (maltrato por parte de um grupo), Olweus aconselha a que se fala com um aluno de cada vez, numa sequência rápida de tempo, para que não haja oportunidade de discutirem o assunto entre si e de planificarem uma estratégia comum.

Anatol Pikas, autor sueco que tem vindo a dedicar-se ao estudo de formas de intervenção face ao *bullying* praticado por grupos, defende que este tipo de actuação, a que chama de método directo, no qual o adulto, com firmeza e autoridade, simplesmente transmite às crianças que maltrataram os seus companheiros que o comportamento agressivo tem de parar, é apropriado apenas para crianças com menos de 9 anos e para uma situação de maltrato de um para um (Smith, P. *et al., op. cit.* : 195). Para crianças com 9 anos ou mais, em que um grupo ou *gang* de crianças ou de adolescentes maltratou um ou mais dos seus colegas, Pikas recomenda o "*método da preocupação partilhada*" (*The Method of Shared Concern*). Através do método pretende-se despertar os sentimentos e emoções dos diferentes membros do grupo de *bullies* relativamente à situação da vítima. Partindo das premissas de que no grupo existe uma "*pressão para a conformidade*", uma "*difusão da responsabilidade*", bem como sentimentos de medo por parte de alguns (que receiam tornar-se vítimas se não colaborarem) o autor propõe uma sequência de estádios de comunicação com cada elemento do grupo e colectivamente com o grupo. Este processo visa, para além da expressão de sentimentos e de emoções, contribuir para a construção de uma responsabilidade partilhada na resolução do problema, no qual os alunos são encorajados a propor as suas próprias soluções. Também a "*abordagem sem censura*" (*The No Blame Approach*) de Maines & Robinson (1991, 1992, *cits. por Smith, P. et al., op. cit.*: 203) assenta nos mesmos pressupostos, se bem que o processo seja conduzido fundamentalmente através da comunicação com o grupo. Relativamente ao método de

Pikas, a “*abordagem sem censura*” enfatiza o papel da expressão de sentimentos e a necessidade de criar uma relação empática entre os agressores e a vítima. Os autores, segundo Smith, P. *et al.* (*op. cit.*: 204) argumentam que “*a empatia ocorre quando os membros do grupo recordam experiências semelhantes de rejeição, intimidação ou de medo nas suas próprias vidas*”. As avaliações de um e de outro destes métodos são bastante restritas e muitas vezes reportam-se a estudos de caso, mas apresentam resultados bastante positivos. As críticas que lhe são dirigidas salientam o facto de acções deste tipo deverem ser articuladas com outras numa política de combate ao *bullying* a nível da escola na sua globalidade, designadamente no que respeita ao trabalho de cooperação com os pais.

Quanto às conversas com as vítimas, o professor deve estar consciente de que a vítima geralmente apresenta insegurança e timidez, o que a leva a reear denunciar o agressor aos adultos. A protecção da vítima é por isso uma questão central e a maior parte das vezes exige uma forte cooperação entre a família e a escola. Podem ocorrer situações muito graves (ataques sucessivos, assaltos) em que a vítima pode precisar com urgência de ser orientada para uma ajuda profissional de um especialista em situações traumáticas.

Um dos aspectos a trabalhar com as crianças-vítimas é o fortalecimento das suas competências sociais – assertividade, capacidade para resolver conflitos, capacidade de fazer amizades, e também a capacidade para percepcionar as diferenças entre jogo rude e *bullying*. Quanto a esta última competência sabe-se que a maioria das crianças distingue jogo rude e *bullying* (77% aos 8 anos de idade e 93% aos 11, segundo Boulton, *op. cit.* : 143), mas uma minoria não o sabe fazer. Para Pelligrini (1989, cit. por Boulton) uma baixa capacidade de descodificação das acções deste tipo de interacção está associada a elevados níveis de agressão e de rejeição pelos pares. Ora, se existe uma forte relação entre a incapacidade para identificar a verdadeira agressão e o facto de ser frequentemente vítima de abuso por parte dos colegas, uma medida, a nível de escola, que se impõe para este tipo de crianças é identificar essas poucas crianças e desenvolver acções que as ajudem a adquirir essa capacidade. Michael Boulton sugere o uso de material videogravado a partir do qual sejam apresentadas e analisadas situações dos dois tipos.

Os estudos sobre a relação entre as respostas à agressão e subsequente vitimização, conduzidos designadamente por Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (*op. cit.*), através de follow-up com crianças no jardim de infância, assim como outros citados pelos autores, sugerem que a **melhor estratégia** para responder ao *bullying* é **ter apoio de um amigo** (p. 70). A escola, designadamente nos primeiros anos de escolaridade e até mesmo desde o jardim de infância, pode desempenhar um importante papel neste domínio, proporcionando às crianças e adolescente um clima social que seja propiciador de relações sociais amistosas. No caso da criança-vítima cabe muito especialmente aos pais criar condições para que o seu filho desenvolva competências neste domínio. Como sugere Olweus, neste caso os pais podem encorajar os seus filhos a procurar contactos com crianças calmas e amistosas da sua classe (ou de outras), dando-lhes sugestões concretas e detalhadas, apoio e encorajamento. Não assumirem uma atitude superprotectora, pelo contrário, apoiar consistentemente o desejo do seu filho de contactos fora da família, seguindo discretamente o que se passa e em certa medida criando condições para o seu desenvolvimento de forma positiva.

O estudo de Kochenderfer & Ladd, em sintonia com outros, revela também que a estratégia utilizada por algumas vítimas, particularmente do sexo masculino, de responder à agressão com agressividade é absolutamente ineficaz e apenas contribui para as colocar numa situação de vitimização persistente. Na grande maioria dos casos isto deve-se também ao facto de estas crianças serem pouco aptas fisicamente. Este é outro aspecto em que a ajuda dos pais pode revelar-se muito importante, orientando-os para a prática de actividade física, motivando-os e proporcionando-lhes oportunidades para a prática de desporto, as quais quando são boas opções podem também gerar um aumento da auto-confiança e da auto-estima.

As reuniões com os pais, quando a gravidade da situação o exija, são um meio de manter os pais informados sobre a situação do seu filho e também um modo de iniciar um processo de colaboração para uma mudança na mesma. Se o considerar apropriado, o professor poderá realizar um encontro entre a vítima e o agressor e respectivas famílias, para discutir a situação e chegar a um plano de mudança. No caso de o professor sentir hostilidade e tensão entre famílias deve lidar de forma muito cautelosa e prudente com a situação e eventualmente solicitar colaboração e apoio do psicólogo, orientador escolar ou assistente social da escola.

A colaboração dos pais do aluno agressor, no sentido de exercerem a sua influência sobre a criança de forma apropriada, é muito importante. Esta acção dos pais deverá ser congruente com a da própria escola, baseando-se no encorajamento do comportamento social positivo e na não tolerância do comportamento agressivo. Simultaneamente, os pais poderão ajudar o seu filho a atribuir um maior sentido às regras de convivência social e às consequências da sua infracção, nunca recorrendo à utilização da punição física. Quando for caso disso, se o ambiente familiar é desorganizado ou mesmo caótico os pais poderão também ser ajudados a reorientar a sua própria vida, com recurso a ajuda externa. Para a criança será também muito relevante a orientação, por parte dos pais, para actividades desportivas ou outras para as quais tenha particulares aptidões e motivação, bem como uma maior aproximação entre pais, filhos e amigos dos filhos.

A autora espanhola Fuensanta Cerezo Ramírez (*op. cit.*: 170) destaca o papel da dinâmica da turma como "*mediadora na redução das condutas agressiva*" e propõe um programa que se desenvolve a partir de três momentos fundamentais:

Primeiro: analisar o grupo dos alunos, através de algum instrumento que permita detectar os possíveis alunos implicados em relações agressor-vítima, como por ex^o, o questionário BULL. A partir dos resultados obtidos estudar cada caso em profundidade.

Segundo: elaborar um plano de trabalho específico para vítimas e outro para agressores, com alguns momentos de trabalho conjunto.

Terceiro: simultaneamente desenvolver um plano de trabalho para o grupo-turma.

Nos casos mais complexos, o trabalho quer com as vítimas, quer com os agressores pode exigir uma estreita colaboração entre professores e psicólogo escolar ou outros técnicos. No que diz respeito à vítima, para além de lhe ser proporcionado um clima de segurança e de protecção, bem como o desenvolvimento de competências académicas, tanto a nível individual como de trabalho de grupo que lhe fortaleçam a sua autoconfiança e autoestima, pode necessitar do desenvolvimento de estratégias

eficazes de auto-protecção e de determinadas competências pessoais e sociais, como já referimos anteriormente.

De tudo o que para trás ficou dito acerca das diferentes medidas de intervenção face ao maltrato entre iguais, queremos destacar, sintetizando, os seguintes aspectos:

- só o desenvolvimento de uma efectiva acção preventiva, através de uma abordagem concertada a nível da escola na sua globalidade, com liderança firme e compromisso dos órgãos de gestão, pode desencadear mudanças nos comportamentos e atitudes dos alunos e dos educadores e combater este tipo de violência que é o bullying ¹⁶;
- passar para os diferentes membros da comunidade escolar a necessidade de uma política de escola anti-bullying, assente num diagnóstico efectivo e criterioso é um ponto essencial para o sucesso da mesma;
- o combate ao bullying exige a realização de um esforço continuado e a prazo em cada escola onde tais políticas se justifiquem, encontrando sempre novas e imaginativas formas de reafirmar os valores da não-violência de ano para ano, baseadas na monitorização e avaliação dos planos em curso.

Peter Smith (1998: 53) ao analisar os factores de êxito de uma política de escola anti-bullying, assinala que, em linhas gerais, *“as escolas que tiveram mais iniciativas conseguiram, quase sempre, melhores resultados”*, conclusão que reafirma os resultados obtidos com as investigações de Roland e de Olweus. O autor salienta depois a importância do seguinte conjunto de factores: implicação dos professores, proporção total de tempo e de esforço dedicado a todas as intervenções, o papel dos alunos e as características das diferentes escolas.

Quanto ao primeiro factor, Smith reconhece a necessidade de existir pelo menos um professor coordenador das intervenções contra o maltrato e o apoio decidido da direcção a essa pessoa ou pessoas. Reforça ainda a importância da participação dos professores em geral na elaboração das linhas gerais de acção e de um normativo de escola.

Em segundo lugar, o autor destaca a necessidade de dedicar tempo a todo o processo, não descurando ou omitindo qualquer das suas fases, desde a fase de diagnóstico, consciencialização do problema e envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, à elaboração do projecto e seu desenvolvimento e acompanhamento.

O factor participação directa dos alunos é igualmente realçado, particularmente no que respeita aos alunos directamente implicados nas situações de maltrato.

Também uma política de melhoria da qualidade dos recreios, concretizada através quer de melhorias a nível dos espaços e do equipamento, quer da formação de supervisores e com a

¹⁶ Sharp & Thompson (1994, 1998: 82/83) afirmam que com a implementação de uma política anti-bullying para a escola pode observar-se uma redução substancial do bullying nas escolas primárias, logo no 1º ano do projecto; nas escolas secundárias, os primeiros sinais de mudança relacionam-se com o relato de situações de maltrato aos adultos e/ou com o aumento da vontade de ajudar os outros; em qualquer dos casos observa-se um aumento das relações entre membros do staff, alunos e pais.

participação dos alunos e de outros interessados nessas mudanças parece alcançar resultados positivos.

As características específicas de cada escola, assim como a sua própria dinâmica são igualmente factores relevantes e eles próprios se reflectem nos anteriores. O desenvolvimento de um determinado processo de mudança, bem como os resultados a partir dele obtidos, estão intimamente ligados não só ao nível de escolaridade e concomitante nível etário dos alunos que a escola serve, como à própria dimensão da escola e também às suas características e dinâmica organizacionais.

Finalmente, um aspecto também ele crucial é o processo de acompanhamento do fenómeno ao longo do tempo. Para Smith, a este respeito são elementos relevantes manter vivo e adequado o normativo de escola, a existência de boas relações entre a escola e os pais e a atenção às agressões entre alunos (p.54).

3.4.2. Os gangs e a escola

Numa perspectiva educacional, este grave problema social, que é a existência de *gangs* designadamente nas grandes metrópoles, situa-se na área de contacto entre a escola e a sociedade. Os *gangs* raramente constituem um problema interno da escola; contudo, ele pode ser um problema real para algumas escolas, porque algum ou alguns *gangs* operam na zona envolvente à escola, ou esta é mesmo alvo das suas actividades (venda de estupefacientes, extorsão, roubos, etc.), ou ainda, porque algumas escolas são lugares onde *gangs* activos recrutam novos membros (Parks, C. P., 1995: 51).

A existência de *gangs* nas grandes cidades não é um fenómeno novo e desde sempre ele esteve associado à grande concentração urbana de famílias com baixo estatuto sócio-económico, ao elevado nível de abandono ou de negligência de crianças e de adolescentes. Como conclui Howell (1994, cit. por Flannery, D. J., 1997), baseado num estudo realizado em Cleveland (EUA), a composição étnica dos *gangs* muda ao longo dos tempos, mas a sua composição social não. A existência de *gangs* não é o problema, pelo contrário, os *gangs* são simplesmente sintomas dos problemas sócio-económicos da sociedade em geral.

Na verdade, trata-se de um problema essencialmente social e como tal requer uma resposta a nível das políticas sócio-económicas gerais e comunitárias da sociedade onde ele tem lugar. É nesta conjuntura global que a escola (e de modo particular as escolas que se situam em comunidades onde os *gangs* activos são uma realidade) tem a responsabilidade de contribuir para o afrontamento do problema.

A definição de uma política de intervenção face ao problema dos *gangs* requer antes de mais uma melhor compreensão das razões que levam os jovens a neles se envolverem, de quais os factores de risco e quais os factores protectores.

Para Walker, Schmidt e Lunghofer (1993, cit. por Lees, M. H. *et al.*, 1994) as principais razões que levam os jovens a aderir a um *gang* estão ligadas à busca de amor, estrutura e disciplina, à

necessidade de pertença e de responsabilização, de reconhecimento e de poder, de camaradagem, instrução, incitamento e actividade, a um sentido de auto-valorização e de estatuto, mas também pode passar pela busca de um lugar de acolhimento, pela necessidade de segurança física e de protecção ou mesmo por ser um modo de vida que na família passa de geração em geração.

O *gang* define-se a partir de cinco critérios: (1) a sua estrutura formal; (2) a existência de um líder e de uma hierarquia; (3) a sua identificação com um território ou espaço específico (tipicamente, mas nem sempre); (4) a interacção recorrente entre os seus membros; (5) o seu envolvimento em qualquer tipo de actividade delinquente (assaltos, vandalismo, furtos, tráfico de droga, extorsão) (Howell, 1994; Klein, 1995, cit. por Flannery, D. J., *op. cit.*; Parks, C. P., *op. cit.*: 47)). O *gang* tem um nome e os seus membros distinguem-se dos de outros *gangs* ou dos jovens não envolvidos neste tipo de grupos pela combinação de sinais usualmente visíveis no seu vestuário, gestos, corte de cabelo, tatuagens e *graffiti*.

Podemos dizer que algumas das razões acima enunciadas que levam um jovem a aderir a um *gang* coincidem com aquelas que levam muitos jovens a procurar outro tipo de grupos e de organizações juvenis com objectivos sociais positivos. Também quase todas as características de um *gang* acabadas de discriminar podem ser atribuídas às organizações deste tipo. O que indubitavelmente as distingue são as suas actividades e finalidades das mesmas, ou seja, o que define um *gang* é exactamente o facto de ser um grupo de jovens que se dedica a actividades de carácter delinquente.

Para se compreenderem os *gangs* é necessário compreender as cidades e as comunidades locais onde estes se encontram; os *gangs* diferem não só de cidade para cidade, como dentro de cada cidade, entre grupos étnicos e entre sexos e mudam a cada momento (Hagedorn & Macon, 1988, cit. por Lees, M. H. *et al.*, *op. cit.*). Estas últimas autoras, citando Glick (1992) enunciam um conjunto de factores de risco que contribuem para o envolvimento dos jovens em *gangs*:

- Racismo: quando crianças e adolescentes se confrontam com racismo quer a nível das relações pessoais, quer das institucionais (ou seja, sistemática negação de privilégios) os riscos aumentam.
- Pobreza: um sentimento de desânimo pode resultar da impossibilidade de adquirir os bens que se desejam. Jovens que vivem na pobreza podem considerar difícil a satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas, levando-os a uma ausência de auto-valorização e de orgulho. Uma maneira de o conseguir pode ser juntar-se a um *gang* de tráfico de droga, por exemplo.
- Falta de uma rede de apoio: muitas vezes os membros de *gangs* são originários de lares onde se sentem alienados ou negligenciados. Nas suas famílias falta coesão, disciplina adequada e supervisão parental. Muitos destes jovens pertencem a famílias monoparentais, a maior parte órfãos pelo menos de um dos progenitores. A sua integração naqueles grupos deve-se à falta de satisfação da sua necessidade de amor e de protecção em casa. Os riscos aumentam quando a comunidade não possui respostas para estes problemas, a nível da oferta de programas de inserção para crianças e adolescentes em risco.

- *Influência dos media:* A televisão, o cinema, a rádio e a música têm profundo impacto no desenvolvimento infantil e particularmente no juvenil. Antes do adolescente ter organizado o seu próprio sistema de valores e ser capaz de realizar os seus próprios juízos, os *media* exercem todo o tipo de influências que podem ser vistas pelo adolescente como estilos de vida aceitáveis (é, por vezes, o caso da violência).

Para Paul A. Garcia (1994: 23), nos alunos pertencentes a minorias étnico-linguísticas o processo de aculturação pode criar tensões, entre a adaptação à língua, cultura e valores da cultura maioritária e a manutenção da sua identidade cultural de origem. Se este conflito se torna muitíssimo problemático, a ambivalência cultural pode tornar a subcultura *gang* altamente atractiva. Se acaso a escola não cria condições para que o problema seja ultrapassado mas, pelo contrário, rotula, isola, segrega ou exclui, está a contribuir para o exacerbar do mesmo. Um outro aspecto ligado à escola que parece estar associado aos membros de *gangs* é a transferência destes jovens para escolas longe dos seus bairros (Parks, C. P., *op. cit.*: 53).

Como dissemos atrás, as raízes do fenómeno *gang* extravasam a escola e como tal é na organização social em geral e nas comunidades locais que a intervenção de fundo se deve operar. Todavia, os resultados das investigações neste domínio que evidenciam a importância dos factores protectores, realçam o papel educativo da família e da escola para a prevenção do envolvimento dos jovens em grupos violentos.

A *família e a comunidade* são essenciais para um bom desenvolvimento da criança e do adolescente, proporcionando-lhe a satisfação das suas necessidades básicas, tanto físicas como psicológicas. Quando a família é fonte de amor, orientação e protecção, o jovem não vai buscar a satisfação dessas necessidades a um *gang*.

Uma *forte aposta na educação e na formação* é fundamental para um desenvolvimento integral e harmonioso. Os jovens com sucesso escolar, com boa formação profissional e com auto-estima tornam-se adultos seguros e equilibrados e a escola em articulação com a família desempenha aqui um papel determinante. O recrutamento de membros auxiliares de *gangs* em idades muito precoces (10-12 anos) sugere um grande necessidade de estratégias de prevenção primária em fases muito precoces da escolaridade, com particular incidência no 2º ciclo, especialmente nas escolas implantadas em áreas de risco. Apostar no sucesso escolar da criança, valorizando-o e promovendo a sua autoestima é uma questão crucial.

Também a organização de *programas desportivos, culturais e de tempos livres*, para os quais a escola e a comunidade podem trabalhar de forma articulada, pode constituir um importante factor preventivo. Estas actividades ajudam as crianças e os adolescentes a construir um sentimento de auto-valorização e de respeito por si próprio, por isso, os jovens envolvidos em tais actividades são menos atraídos pelas actividades dos *gangs* (National School Safety Center, 1990, cit. por Lees, M. H. et al., 1994).

Ainda numa perspectiva preventiva, Garcia, P. A. (*op. cit.*: 24) salienta a importância da participação de todos os estudantes, independentemente da sua etnia, estatuto social ou língua – mãe, dando-lhes oportunidades de serem parte de processos de tomadas de decisão. Neste sentido as escolas podem reduzir drasticamente a busca de poder pelos adolescentes e jovens via *gangs*

juvenis, diz o autor.

Nos casos em que existem actividades de *gangs* na própria escola, a intervenção dos professores tem de começar pela obtenção da confiança dos alunos membros do *gang*. As tentativas para convencer os membros de um *gang* para o abandonarem são infrutíferas (Cangelosi, *op. cit.*: 75). Se bem que seja de esperar uma maior resistência destes alunos à cooperação nas tarefas de aprendizagem, o professor nunca deve negligenciar esse aspecto da relação pedagógica. Os aspectos mais ligados com as relações interpessoais são, todavia, fundamentais e o modo como a relação se desenvolve da parte do professor tem de assentar num conhecimento das características específicas deste tipo de jovens. Como vimos, a potencial adesão a um *gang* liga-se a determinadas debilidades do jovem a nível da construção da identidade, da autoestima, à falta de apoio dos adultos e qualquer tipo de intervenção deve situar-se nestes domínios para que com ela se obtenha algum sucesso efectivo. Para Lee Canter & Associates (1994, cit. por Cangelosi, *op. cit.*: 75) a conquista da confiança e da colaboração destes jovens é a *pedra de toque* e assenta em três valores chave cultivados pelos membros de qualquer *gang* e aos quais os professores também são sensíveis – honestidade, respeito e lealdade. Os autores sugerem ainda um conjunto de aspectos a que os professores devem estar particularmente atentos quando trabalham com membros ou potenciais membros de *gangs*:

- Conhecer os nomes dos seus alunos, contribuindo assim para lhes dar um sentido de identidade e de integração na escola.
- Utilizar estratégias de aprendizagem cooperativas que proporcionem relações positivas e de apoio entre pares.
- Criar clubes que ofereçam oportunidades para uma relação professor-aluno menos convencional, em que as pessoas se conheçam como seres humanos e não simplesmente no papel de professor e de aluno.
- Conversar informalmente fora da sala de aula, durante as refeições no refeitório ou no recreio, estimulando a criação de relações positivas com os alunos e conhecendo-os melhor.
- Mostrar-se disponível para os ajudar a resolver os seus problemas.

Estes esforços individuais dos professores têm de ser apoiados por um programa de segurança consistente a nível da escola que será ajustado aos problemas identificados.

Seleccionámos alguns dos indicadores enunciados por Cangelosi (*op. cit.*: 76) que podem indiciar a emergência de *gangs* na escola e aos quais as escolas devem estar atentas: *tradição de gangs na comunidade, aumento de conflitos étnicos, aparecimento de graffiti de forma indiscriminada na escola e próximo da escola* ¹⁷, *consumo e venda de droga na escola ou imediações, confrontações hostis e aumento das taxas de absentismo*.

¹⁷ O autor assinala a necessidade dos educadores compreenderem a linguagem através da qual os *gangs* comunicam em ordem à antecipação dos problemas e à planificação de medidas efectivas e apresenta algumas das características dos *graffiti* dos *gangs* que os distinguem dos de outros *writers*.

Ao realizarmos este percurso de reflexão sobre a problemática da violência na escola ficou patente que a escola pode desempenhar um papel determinante na sua prevenção e das suas consequências nos percursos de vida das futuras gerações. A acção da escola neste campo, como noutros, passa pela trabalho quotidiano dos professores na sala de aula em interacção com os grupos-turma e com os alunos individualmente, mas também por uma acção colectiva da escola na sua globalidade em articulação com as famílias e a comunidade que a escola serve.

A maior parte das intervenções e investigações aqui citadas reportam-se à sociedade americana, onde o fenómeno da violência tem uma dimensão e impacto muito diferentes do que se observa na Europa e concretamente em Portugal, como já dissemos. A pressão social e por vezes política desencadeou um grande número de intervenções naquele país, de cuja avaliação podemos retirar algumas conclusões.

Apesar da proliferação de programas de intervenção face à violência na escola, logo na primeira metade da década de 90 surgem investigações e avaliações dalguns desses programas que concluem que os resultados dos mesmos são a prazo pouco efectivos (Johnson & Johnson, 1995: 63, citam um conjunto de pesquisas sobre um apreciável número de programas).

Baseados na análise que realizaram às causas do fracasso de tais intervenções, os autores recomendam:

- Os programas de prevenção da violência na escola devem ter em conta a especificidade do ambiente escolar e das características das relações interpessoais que nele se desenvolvem.
- A intervenção neste domínio tem de ser realista, tomar em linha de conta as limitações da escola face a um fenómeno que vai muito para além dela, sem se demitir das suas responsabilidades, nem prometer demais.
- A intervenção terá de ser monitorizada, acompanhada e avaliada, para além do fornecimento de materiais adequados e de formação inicial.
- O programa deve incluir medidas focadas no pequeno grupo de crianças ou de adolescentes que cometem a maior parte dos actos de violência séria.
- As medidas preventivas devem incluir a criação de um contexto escolar cooperativo, através de oportunidades de aprendizagem cooperativas (*“os estudantes não podem aprender a gerir conflitos construtivamente se a sua experiência escolar diária é competitiva e individualista”*).
- Utilizar a *controvérsia académica* (confronto positivo de opiniões, ideias, informações, conclusões, teorias) para aumentar no estudante o nível de aprendizagem e a capacidade de discutir e aceitar opiniões diferentes da sua.
- Diminuir os factores de risco escolares (insucesso académico, isolamento, exclusão, falta de autoestima e de autoconfiança, etc.).
- Ensinar a todos os estudantes como se resolvem conflitos positivamente.

Síntese

Ao longo deste capítulo foi nossa preocupação contribuir para a clarificação dos múltiplos conceitos subjacentes à problemática da indisciplina na escola. Começamos por reflectir sobre o conceito de disciplina escolar e as suas funções educativas e pedagógicas. A disciplina não constitui em nosso entender um mero contraponto à indisciplina, ela é um meio fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das novas gerações.

A indisciplina, por seu turno, revela-se como um conceito polissémico, intimamente ligado aos contextos e às interpretações que os protagonistas elaboram acerca das situações pedagógicas. Trata-se de um fenómeno abrangente que inclui um largo espectro de comportamentos que não estão de acordo com um determinado quadro normativo decorrente não só das regras de convivência socialmente aceites, como igualmente das regras específicas ligadas às características próprias do acto pedagógico. A violência na escola constitui uma parte deste fenómeno mais abrangente que é a indisciplina. Ela está fundamentalmente ligada à transgressão de regras de carácter social e afecta os intervenientes causando-lhes danos de carácter físico e/ou psicológico e também moral.

A indisciplina manifesta-se, na sua maior parte, através de situações que perturbam pela sua frequência e interferência no desenvolvimento das actividades de ensino e de aprendizagem. Podemos dizer que as situações de indisciplina na escola que envolvem violência e grave perturbação das relações interpessoais são muito pouco frequentes, todavia elas são altamente perturbadoras pelos reflexos que têm no equilíbrio psicológico dos profissionais que nela trabalham e também no desenvolvimento psicossocial e ético das crianças e dos adolescentes que as frequentam. Este aspecto, provavelmente aliado a uma cada vez maior consciência dos direitos das crianças e dos adolescentes e do papel da prevenção na educação, por parte da sociedade em geral e da comunidade científica em especial, tem vindo a dar uma maior visibilidade a este aspecto do problema.

Como vimos, a violência pode corresponder a comportamentos esporádicos e não organizados ser a expressão da agressão sistemática de um aluno ou de um grupo sobre outro (maltrato entre iguais) ou de grupos organizados que nessa qualidade exercem actos violentos sobre pessoas, grupos ou organizações.

No capítulo seguinte debruçamo-nos sobre a perspectiva de abordagem do fenómeno da indisciplina considerando a escola na sua globalidade. Partiremos de uma resenha das investigações pioneiras que desencadearam o interesse pela investigação da escola, as quais vieram a reflectir-se na atribuição de uma crescente importância a este nível do sistema educativo. De uma ênfase exclusiva nas abordagens micro (a sala de aula/a turma) e macro (o sistema educativo no seu todo) passou a incluir-se uma abordagem intermédia ou meso (a escola, enquanto organização). Tentaremos depois tratar com maior detalhe o conhecimento disponível sobre os diferentes aspectos que mais se salientam nesta perspectiva de abordagem do fenómeno. Finalmente equacionaremos algumas das questões que se colocam actualmente, tanto no que se refere ao estado actual do conhecimento, como aos problemas de carácter metodológico que se levantam face a este tipo de abordagem.

CAPÍTULO II – Estudo da escola, (in)disciplina e ambiente académico

1. A relevância da escola - dois estudos pioneiros

Foi na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América que na segunda metade da década de 70 surgiram algumas publicações cujos títulos revelavam um interesse inédito pela escola enquanto organização que pode interferir nos resultados escolares dos alunos. É o caso das publicações quer de Brookover, W. *et al.* (1979) com o título "*School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*", de Rutter, M. *et al.* (1979) intitulada "*Fifteen Thousand Hours – secondary schools and their effects on children*", ou de Reynolds, D. (1976) "*The delinquent school*" e ainda de Reynolds, D. *et al.* (1976) "*Schools do make a difference*". Recuando um pouco mais no tempo encontraremos a publicação de Power, M. J. *et al.* que lançam de forma inédita a questão, sob a forma interrogativa – "*Delinquent schools?*" (1967), que tem subjacente a ideia de que algumas escolas estão intimamente associadas ao problema da delinquência.

O interesse que se desencadeou por este tipo de abordagem apresenta duas ordens de razões. Por um lado, ele surgiu como uma resposta às conclusões sobejamente divulgadas e com grande impacto social, político e científico de trabalhos realizados nos EUA, a partir dos quais se defendia que a influência da escola no progresso educativo dos alunos é muito limitada. Uma outra interpretação será que esta linha de investigação surge como um natural prolongamento da investigação educacional anterior, focada especialmente no *curriculum* e nas práticas pedagógicas de aula.

Na primeira ordem de razões destacam-se o trabalho vulgarmente conhecido por *Relatório Coleman* publicado em 1966 com o título "*Equality of Educational Opportunity*" e na Grã-Bretanha o do Plowden Committee (1967) (cf. Reynolds, D., 1990: 9). Mais tarde Jencks, C. *et al.* realizaram um trabalho a partir da informação contida no trabalho de Coleman e colaboradores, bem como de dados de um numeroso conjunto de estudos de caso, o qual publicaram com o título "*Inequality*" em 1972. São dois trabalhos de grande alcance quantitativo (o primeiro é um *survey* que cobriu 4000 escolas públicas primárias e secundárias, espalhadas pelo país). A conclusão destes trabalhos que obteve maior impacto social foi a **fraca relevância das características da escola nos resultados escolares e perspectivas de carreira dos alunos face às características sócio-familiares dos mesmos**. Scheerens, J. (1992: 35) sistematiza as conclusões de Jencks *et al.* do seguinte modo:

1. *As escolas contribuem pouco para diminuir o fosso entre alunos ricos e pobres, dotados e menos dotados.*
2. *A qualidade da educação recebida afecta fortemente o percurso pós – escolaridade dos alunos, especialmente os seus futuros rendimentos.*
3. *O sucesso escolar é largamente determinado à partida por um factor, que são as circunstâncias familiares dos alunos. Todos os outros factores são secundários ou mesmo irrelevantes.*
4. *Existem poucos indícios de que reformas educacionais, como programas de educação*

compensatória, possam reduzir bastante as desigualdades a nível cognitivo.

5. *Tomando em conta o que acima ficou dito, a igualdade económica, independentemente da capacidade intelectual, pode conseguir-se somente através da redistribuição de rendimentos.*

As interpretações destes autores, em particular as de Jencks e colaboradores, aproximavam-se bastante da teoria da Reprodução Social, muito divulgada em França na década de 60 e de 70, designadamente por Bourdieu e Passeron, segundo a qual a escola contribui para a replicação da estratificação social da sociedade. As duas linhas de investigação utilizavam grandes amostras e apenas consideravam os chamados *inputs* e *outputs* (numa transposição da linguagem cibernética para a educação). A escola permanecia como um entidade obscura, uma verdadeira "*caixa negra*", ignorando-se o que se passava no seu interior. Por exemplo, no *Relatório Coleman* foi considerado o número de livros existentes na biblioteca de cada escola, mas ignorou-se o modo como os professores tiravam partido das bibliotecas estimulando ou não os estudantes a utilizarem-nas. Com a mesma orientação, foi realizado nesta época por Thorndike (1973, cit. por Scheerens, J., *op. cit.*: 35) um outro *survey* de grande dimensão, o qual considerou outras variáveis escolares, como sejam, o ensino individualizado e o uso de testes de leitura. Os resultados foram, todavia, no mesmo sentido: "*alta correlação entre características sócio – económicas da família e resultados da aprendizagem e uma influência insignificante da escola e das características de ensino*".

Estas primeiras grandes pesquisas, bastante focadas na questão dos recursos de que as escolas dispunham, levaram a que se levantasse a questão do modo como cada escola utiliza os seus próprios recursos, que é uma questão nuclear para a compreensão da escola.

Seguidamente apresentaremos uma síntese dos dois trabalhos pioneiros que no final da década de 70 fizeram a viragem para um nova concepção do papel da escola na educação das novas gerações.

1.1. O estudo de Rutter, M. et al. (1979)

Esta equipa, constituída por Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore e Janet Ouston realizou em Inglaterra, ao longo de anos, um abrangente estudo longitudinal que foi publicado com o título "*Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*". Numa primeira fase, o estudo incidiu sobre 20 escolas do 1º ciclo do ensino básico (*primary schools*) e numa segunda fase sobre 12 escolas correspondentes aos 2º e 3º ciclos do nosso sistema (*secondary schools*). Estas 12 escolas serviam uma área de Londres étnica e socialmente diversificada (p. 49). Nesta fase do estudo seguiram uma coorte de alunos dos 10 aos 14 anos de idade ¹⁸.

Teoricamente falando, os autores justificam o interesse do seu estudo pelo fraco conhecimento, que à data existia, acerca dos padrões de vida nas escolas e também dos tipos de ambiente de aprendizagem que aquelas ofereciam aos seus alunos, uma vez que as preocupações da investigação educacional estavam voltadas para o *currículo* e a prática pedagógica (p. 22). No campo da

¹⁸ Neste caso a coorte corresponde ao grupo particular de alunos provenientes das escolas primárias estudadas na fase anterior e que entraram naquelas 12 escolas com 10 anos em 1970 (p.25).

investigação empírica da equipa, as suas raízes são os resultados obtidos num *survey* comparativo realizado, no final do 1º ciclo do ensino básico, com todas as crianças que residiam numa determinada área de Londres e as crianças da mesma idade que residiam na Ilha de Wight. A análise dos resultados obtidos levou os autores a estas três conclusões:

1. As crianças de Londres apresentavam duas vezes mais problemas quer de comportamento, quer emocionais, e dificuldades na leitura, do que as da Ilha de Wight.
2. Os problemas apresentados pelas crianças estavam fortemente ligados às dificuldades de ordem familiar (falta de harmonia nas relações familiares, doença mental na família, criminalidade, grande número de pessoas em coabitação, pedidos de apoio social às autoridades locais, profissão com baixo estatuto social).
3. As escolas de Londres diferiam bastante nas suas taxas tanto de problemas de comportamento, como de dificuldades na leitura (pp. 22/23).

Este último aspecto, associado à suspeita de que as diferenças entre escolas não eram devidas ao tipo de crianças admitidas em cada uma delas, foi a mola impulsadora da 2ª fase da investigação, na qual a principal preocupação, no dizer dos autores, era: investigar as razões das diferenças entre escolas, em termos de comportamento e resultados de aprendizagem dos alunos e também determinar como é que as escolas influenciam o seu progresso (p. 43).

O estudo envolveu uma complexa recolha de informação a 4 níveis:

1. **Características individuais dos alunos** à data da entrada no 2º ciclo (10 anos de idade); faziam parte destas características, as condições sócio – económicas dos alunos (ocupação profissional dos pais, zona residencial, nº de pessoas em coabitação e outras), capacidades cognitivas (medidas através de testes de raciocínio verbal e não-verbal), resultados académicos obtidos no ciclo anterior (aprendizagens em Inglês e Matemática) e comportamento no ciclo anterior; a estas variáveis os autores chamam variáveis de *intake*.
2. Aspectos particulares de cada uma das escolas relativos ao **processo escolar** (organização social da escola, ambiente de aprendizagem, aspectos materiais e administrativos).
3. Resultados escolares, que os autores designam de *outcomes*¹⁹; foram considerados os resultados de aprendizagem (resultados obtidos pelos alunos em exames públicos no final da secondary school), os níveis de assiduidade, o comportamento escolar, a delinquência (foi obtida informação sobre o número de jovens de cada escola que tiveram penas aplicadas pela justiça) e emprego (para os alunos que deixaram a escola, o período de tempo para obtenção do primeiro emprego)²⁰.

¹⁹ Para os autores, a *"performance"* de uma escola reflecte-se nos resultados da aprendizagem e no comportamento dos alunos que a frequentam, depois de considerados os efeitos das características individuais de *intake*; os autores consideraram ainda dois aspectos relativos à inserção dos jovens da sociedade – o emprego e a delinquência.

²⁰ Este aspecto do estudo não foi considerado na obra aqui em análise.

4. **Características do meio envolvente (influências ecológicas);** deliberadamente foi escolhida uma amostra de escolas semelhante em muitos aspectos ecológicos, segundo os autores, a fim de estar em melhor situação para examinar a importância das diferenças no funcionamento das escolas.

Foi feito um enorme investimento no estudo dos aspectos ligados ao **processo escolar**, através da recolha sistemática de informação, a partir de entrevistas a alunos, a professores, a membros dos órgãos de gestão da escola, questionários a professores e a alunos e, ainda, observação directa pelos investigadores. Com esta informação, os autores do projecto pretenderam evidenciar os aspectos ligados quer à organização social da escola, quer aos processos de ensino e de aprendizagem e sua articulação com os aspectos mais gerais da organização escolar, quer ainda conhecer as perspectivas de alunos, professores e órgãos de gestão. Em cada escola, foi obtida informação relativa às seguintes dimensões da vida escolar: ênfase nas aprendizagens académicas, uso do trabalho de casa, uso da biblioteca escolar, condições de trabalho dos alunos, apoios educativos e enquadramento educativo global, planificação e preparação das aulas, expectativas mútuas professor/aluno, relação entre alunos e professores, uso de incentivos, de recompensas e de punições, responsabilidades e participação dos alunos, estabilidade dos professores, estabilidade nos grupos de alunos, organização dos professores, experiência profissional dos professores. Foram ainda considerados aspectos de ordem material, como sejam características do edifício escolar, a dimensão da escola, recursos materiais e outros.

As observações directas incidiram em especial no ambiente de aula, se bem que não se limitando a ela; também se detiveram na observação do ambiente dos recreios e outros.

No que diz respeito ao estudo do comportamento dos alunos, a informação foi obtida a partir de dados de observação directa²¹ e questionário de auto – observação dos alunos nas classes dos 1º, 3º e 5º anos da *secondary school*. A partir destas informações e de outras (recreio, por exemplo) os investigadores estabeleceram *scores* de comportamento para as escolas. No final, compararam o *score* de comportamento da escola com a proporção de alunos com altos *scores* nos questionários dos professores do 1º ciclo.

O modelo de análise dos dados seguiu bastante este esquema geral para os diferentes critérios, ou seja, estabelecido um *score* do critério para cada escola e depois de serem balanceadas as variáveis de *intake* procederam a uma análise de variância dos resultados, em função das diferentes variáveis estudadas. No que diz respeito aos aspectos relativos ao processo escolar, numa segunda fase foram considerados os diferentes aspectos no seu conjunto.

A partir de uma análise estatística algo complexa, sustentada numa grande quantidade e diversidade de informação, os autores estabeleceram um conjunto de **10 conclusões principais**, que emergiram do estudo no seu conjunto (pp. 177/179):

1. As *secondary schools* (escolas dos 2º e 3º ciclos) estudadas apresentam diferenças relevantes entre si no que se refere ao comportamento e aos resultados da aprendizagem

²¹ Os observadores seguiam sistematicamente um conjunto de itens de observação.

dos alunos. Particularmente no que respeita ao comportamento, para os autores, o processo escolar constitui a *influência predominante* (p. 166).

2. Mesmo que a comparação entre escolas se restrinja a crianças com semelhante estatuto sócio – familiar e características individuais antes da entrada na *secondary school*, as variações entre escolas permanecem marcantes. Isto significa que as crianças tenderão a ter melhor comportamento e melhores resultados académicos se frequentarem umas escolas do que se frequentarem outras.
3. As variações entre escolas no que se refere aos resultados dos seus alunos, são relativamente estáveis num período de pelo menos quatro ou cinco anos.
4. Em geral, as escolas estudadas apresentavam resultados similares em todos os critérios utilizados, ou seja, as escolas que, por exemplo, apresentavam bons resultados ao nível do comportamento dos alunos também os apresentavam ao nível dos resultados académicos. Os autores referem algumas excepções a este padrão, se bem que realcem que na maioria das escolas as diferentes formas de sucesso estão fortemente associadas.
5. As diferenças observadas entre as escolas ao nível dos resultados não são devidas a factores físicos como o tamanho da escola, a idade do edifício ou o espaço disponível, nem sequer a diferenças no estatuto administrativo ou organizacional.
6. As diferenças entre escolas a nível dos resultados estão sistematicamente relacionadas com as suas características enquanto instituições sociais. Factores tão variados como o nível de ênfase académica, as acções dos professores nas aulas, o uso de incentivos e de recompensas, as boas condições para os alunos e a abrangência com que os alunos são chamados a tomar responsabilidades estão todos significativamente associados com diferenças entre escolas nos resultados obtidos.
7. Os resultados são também influenciados por factores fora do imediato controlo dos professores. O sucesso académico (resultados nos exames) tende a ser maior nas escolas com um núcleo substancial de crianças com um nível intelectual pelo menos médio e os níveis de delinquência são mais elevados naquelas que têm uma pesada preponderância de alunos com um nível intelectual mais baixo, dizem os autores. Contudo, a influência destes factores individuais não é comparável à influências dos factores relativos ao processo de funcionamento da escola.
8. O efeito dos factores de entrada (*intake*) é muito marcado no que diz respeito à delinquência e menos importante no caso do comportamento das crianças observado em aula ou noutras situações escolares.
9. A associação entre a medida combinada de todos os aspectos do processo escolar e cada um dos critérios relativos aos resultados revelou-se muito mais forte do que qualquer uma das associações com variáveis de processo consideradas individualmente. Este efeito *cumulativo*, segundo os autores implica que, as diferentes acções podem combinar-se para criar um *ethos* particular, ou seja, um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que se tornam característicos de uma escola como um todo.

10. Os resultados obtidos na pesquisa indiciam uma forte probabilidade de que as associações entre o processo escolar e os resultados reflectam, em parte, um processo causal, ou seja, os comportamentos e atitudes das crianças são construídos e influenciados pelas suas experiências escolares, em particular pelas qualidades da escola enquanto organização social.

Tanto no campo metodológico, como nos resultados encontrados, esta investigação constitui um bom exemplo do avanço da investigação sobre os efeitos da escola no sentido da superação do paradigma *input – output*, abrindo caminho no sentido da compreensão dos processos escolares.

Na parte final da sua obra, os autores equacionam um conjunto de implicações desta investigação, que consideram poderem ser relevantes quer para a comunidade científica quer para os práticos.

Começam por destacar a própria ideia de que as escolas influenciam consideravelmente o comportamento e as aquisições dos alunos. Se bem que esta ideia já fizesse parte do que poderemos chamar o senso comum, o que não se sabia era em que medida as diferenças entre as escolas apenas reflectiam as diferenças entre as características individuais e sociais dos seus alunos. Esta investigação revela como as diferenças entre os resultados obtidos pelas escolas estão fortemente associadas às características das próprias escolas e que dentre estas, as características físicas e administrativas não se apresentam significativas. Pelo contrário, são as características das escolas enquanto organizações sociais que explicam as diferenças. Se bem que já existissem trabalhos teóricos que equacionavam “*a existência de uma tendência universal para os indivíduos formarem grupos sociais com as suas próprias regras, valores e padrões de comportamento, quando expostos a situações comuns*”, como os autores referem (p. 184), o mérito desta investigação foi, por um lado, o de aplicar esta concepção ao conhecimento da organização escolar e, por outro, o de evidenciar os aspectos específicos das organizações escolares que estão associados às diferenças nos seus resultados.

A partir destes aspectos teóricos inovadores, os autores definem o que chamam uma **forte implicação prática** do seu estudo:

As escolas podem contribuir fortemente para a melhoria do comportamento e das aquisições dos alunos; mesmo em áreas socialmente desfavorecidas as escolas podem constituir uma força muito positiva.

Ainda no campo das implicações do estudo suscitadas pelos próprios investigadores, são de referir as que estes estabelecem para a própria investigação educacional, definindo um conjunto de campos que o próprio trabalho sugere. Um dos aspectos sugeridos é o papel da liderança na escola. As suas observações informais apontam para uma considerável influência da liderança, se bem que não tenham observado estilos de liderança associados às diferentes escolas que apresentam melhores resultados. Outro aspecto que consideram de interesse aprofundar é a questão da estabilidade do clima de escola, sendo que as suas observações apontem para a existência de uma certa estabilidade. Salientam ainda a necessidade de reforçar a investigação sobre a ligação entre as práticas de sala de aula e os factores de processo a nível de escola, bem como a introdução de mudanças planificadas no sentido de uma melhoria do funcionamento das escolas.

1.2. O estudo de Brookover, W. B. et al. (1979)²²

Uma vasta equipa constituída por Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J. e Wisenbaker, J. publicou em 1979 a obra "*School social systems and student achievement: schools can make a difference*". A investigação em que a obra se baseia, ao abordar a escola e seus efeitos numa perspectiva que salienta o papel das variáveis de processo, constituiu uma reacção aos resultados de estudos como os de Coleman *et al.* (1966) e de Jencks *et al.* (1972),.

O estudo abrangeu inicialmente 159 escolas primárias. Esta amostra inicial foi depois repartida em sub-amostras que foram comparadas entre si. Os critérios de agrupamento das escolas foram, a distribuição sócio-económica e "étnica" das populações estudantis. Deste modo, foi seleccionada uma amostra representativa de escolas do estado de Michigan (68 escolas), distribuída por quatro sub-amostras.

A investigação inclui ainda estudos de caso de 4 escolas urbanas com estudantes de baixo nível económico, duas de população maioritariamente "*branca*" (*white*) e duas de população maioritariamente "*negra*" (*black*); cada uma destas categorias inclui uma escola relativamente "*eficaz*" e uma menos "*eficaz*"²³.

A ideia central do estudo é de que a *estrutura social* e o *clima social da escola*, ou seja, o que os autores designam de *sistema social de uma escola*, influenciam a definição de papéis, as normas, as expectativas, os valores e as crenças que os estudantes interiorizam acerca dos outros e de si próprios. Este processo de socialização reflecte-se no sucesso académico dos estudantes, bem como no seu autoconceito e noutras variáveis de carácter afectivo. Neste sentido, a investigação parte da hipótese de que o comportamento dos alunos e o seu aproveitamento variam entre escolas e essa variação explica-se por diferentes aspectos relativos a essas mesmas escolas. O esquema da Figura 2 representa o modelo concebido por Brookover *et al.* que orientou a sua pesquisa.

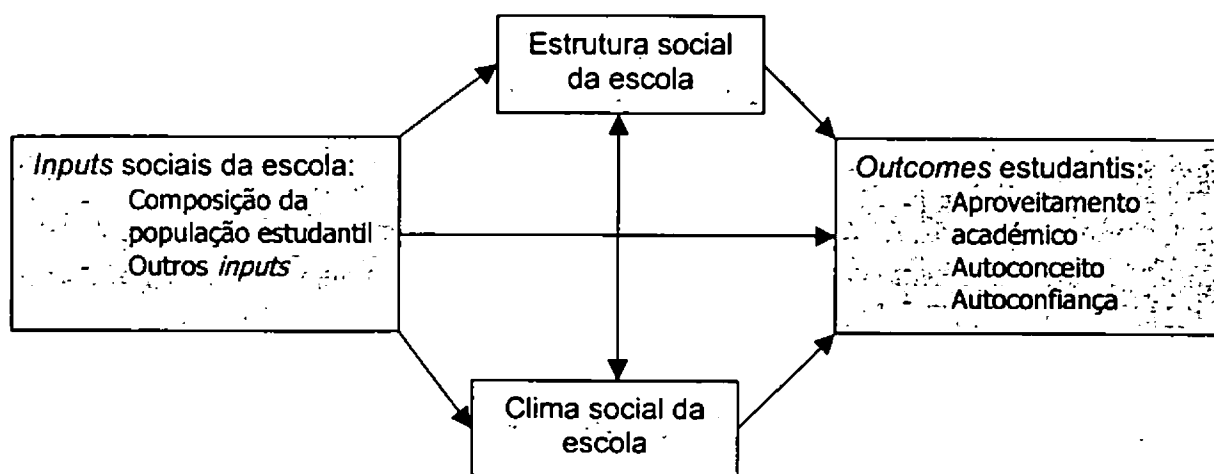


Figura 2

²² Esta síntese é baseada fundamentalmente em Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986: 574/577) e Scheerens, J. (1992:119/123).

²³ O critério desta classificação foi o aproveitamento escolar acima da média numa escola e abaixo da média noutra, para cada par de escolas.

No que respeita aos inputs, para além das características sócio-económicas e “étnicas” da população estudantil, os autores incluíram a dimensão da escola, as taxas de absentismo, o ratio professor/aluno, as características da população docente (experiência, formação, estabilidade na escola, salário, etc.).

A estrutura social da escola foi definida a partir de 5 factores: (i). envolvimento dos pais com a escola; (ii). diferenciação pedagógica e agrupamentos dos estudantes (por ex^o, o agrupamento ou não dos alunos por capacidades; o uso de interesses dos alunos na planificação); (iii). organização “aberta” do ensino (ex^o, frequência de oportunidades pedagógicas para os alunos trabalharem juntos; frequência de rearranjos na distribuição dos lugares; diversidade de actividades); (iv). estruturação do tempo (tempo destinado a tarefas académicas, sociais e administrativas) e (v). Satisfação dos professores com a organização da escola.

O clima social da escola foi definido a partir de 14 variáveis relativas a normas, expectativas e sentimentos acerca da escola experienciados por professores, estudantes e directores. Estas variáveis organizavam-se em 3 tipos: “*variáveis relativas ao clima estudantil*” (sentimento de *futilidade* das actividades académicas; expectativas académicas, por ex^o.); “*variáveis relativas ao clima docente*” (expectativas relativamente ao percurso académico dos estudantes; tendência para melhorar o nível de aproveitamento; sentimento de *futilidade* face ao currículo, por ex^o.); “*variáveis relativas ao clima da direcção*” (perspectivas acerca do interesse dos pais pela vida escolar dos filhos; tendência para melhorar o nível educacional; impressão acerca da reputação da escola; expectativas relativas aos alunos).

As informações relativa a estes aspectos da escola enquanto sistema foram obtidas através de questionários aplicados a estudantes, professores e directores das diferentes escolas. A obra inclui os questionários completos. Nos estudos de caso utilizaram-se técnicas de carácter qualitativo, das quais são referidas a observação participante e as entrevistas não estruturadas, se bem que os autores não especifiquem o que foi observado e como foi observado.

Relativamente às variáveis designadas por *outputs* (critérios de eficácia utilizados), os autores recolheram informação relativa ao aproveitamento escolar e ao autoconceito académico dos estudantes. Quanto ao aproveitamento académico foi considerada a média de estudantes de cada escola que revelavam domínio sobre os 40 objectivos de aprendizagem de leitura e de matemática definidos em teste standardizado. O autoconceito académico foi igualmente medido com a ajuda de uma escala previamente validada, focada na percepção de si próprio como estudante. A outra medida de autoconceito foi a autoconfiança, ou seja, neste caso a capacidade e vontade do aluno em completar as tarefas ou resolver os problemas por si próprio. Também esta variável foi medida através de um instrumento previamente validado.

Na análise dos resultados da amostra representativa de escolas foram utilizadas técnicas de correlação estatística e de regressão. Foi também realizada uma análise comparativa de carácter essencialmente qualitativo entre as quatro escolas-caso, utilizando os seguintes critérios: expectativas acerca dos estudantes, estruturação do tempo, incentivos, organização dos grupos de alunos, papel do director e empenhamento da escola no sucesso dos estudantes.

A análise estatística de correlação revelou:

- Uma significativa correlação positiva entre três grupos de variáveis consideradas independentes, a composição social da população estudantil, a estrutura social da escola e o clima social da escola; esta observação torna difícil a separação entre efeitos do clima de escola e os da composição social dos estudantes, por exemplo; a variável *sentimento de futilidade académica* apresentou a mais elevada correlação com a composição social dos estudantes (.87), o que obviamente sugeria a forte inadequação do currículo a determinadas camadas sociais.
- Uma correlação negativa entre a média do aproveitamento escolar e a média do autoconceito académico, ou seja, os estudantes de escolas com mais baixo nível de aproveitamento revelaram níveis mais altos de autoconceito académico do que os das escolas com níveis de aproveitamento mais elevados (em média). Noutros estudos baseados em dados de carácter individual observou-se precisamente o inverso, ou seja, uma correlação positiva entre as duas variáveis. O resultado aparentemente insólito da investigação de Brookover *et al.* pode explicar-se pelo facto da investigação se basear em valores médios das escolas. Nas escolas que apresentam uma média de aproveitamento mais elevada podem coexistir um grupo de alunos com aproveitamento muito elevado e simultaneamente uma grande parte que não tem o sucesso desejado e está sujeito a grande pressão académica.

A análise de regressão, na qual as componentes do sistema social (*inputs*, estrutura e clima) foram relacionadas com os resultados académicos, revela o seguinte:

- No que diz respeito à amostra representativa, a contribuição destas diferentes categorias de variáveis independentes para a explicação da variância é a seguinte: 8% podem atribuir-se unicamente aos *inputs*, 6% ao clima social e 4% à estrutura social da escola.
- Em amostras mais homogéneas de escolas, a percentagem de variância explicada pela estrutura e clima social da escola era bastante mais elevada (30%).

Da análise de regressão na qual o autoconceito académico e autoconfiança foram consideradas variáveis dependentes, emergiu uma contribuição substancialmente maior do clima e estrutura social da escola para a explicação da variância (21% e 14%, respectivamente) do que no caso da variável dependente aproveitamento escolar.

A composição social da população escolar parece estar menos associada com o autoconceito académico e autoconfiança do que as aprendizagens efectivas em matemática e leitura. Por outras palavras, os factores ligados à escola, que estão associados aos processos de aprendizagem, parece terem um importantíssimo impacto na construção do autoconceito académico e na autoconfiança.

Quanto ao estudo comparativo das 4 escolas – caso, podemos sintetizarmos assim as conclusões dos autores relativamente aos diferentes critérios utilizados:

- **Tempo:** nas escolas melhor sucedidas observaram uma enorme ênfase no tempo de ensino e de aprendizagem por parte da esmagadora maioria dos professores da escola; quanto às outras, numa existia uma grande diversidade de situações entre professores (alguns tinham grandes problemas na gestão da aula e chegavam a utilizar apenas 10%

do tempo no ensino) e na outra a maior parte dos professores tentava manter os alunos ocupados, mas com fracos resultados em termos produtivos (neste caso, observaram muito poucas interações entre professores e alunos relacionadas com o ensino).

- **Expectativas e envolvimento dos professores no sucesso dos alunos:** nas escolas bem sucedidas, as expectativas dos professores acerca do percurso escolar da maioria dos alunos eram altas, enquanto que, nas outras eram em geral baixas e os professores tinham dificuldade em assumir a sua responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos. Numa das primeiras, os autores observaram um considerável interesse dos professores em facultar aos estudantes altos níveis de qualidade educativa e relações humanas calorosas e personalizadas e noutra observaram o cuidado com a divulgação junto dos pais do empenhamento da escola no sucesso dos estudantes. Nas outras duas escolas (com resultados baixos) este aspecto ou não estava de modo algum presente na dinâmica da escola e da sala de aula ou os comportamentos dos professores sugeriam que havia muito pouco a fazer para aumentar o nível de aproveitamento dos estudantes.
- **Reforço e desafio:** nas escolas mais bem sucedidas, observaram frequentemente práticas de reforço adequadas e actividades de desafio para chegar a níveis mais elevados de aprendizagem, as quais enfatizavam a participação de toda a turma. No que se refere à utilização do reforço, numa das outras escolas observaram situações muito variadas (desde alguns professores que utilizavam o reforço apropriadamente até à maioria que simplesmente não o utilizava) e na outra a maior parte usava-o de forma inapropriada. Quanto ao desafio, numa destas escolas “menos eficazes” nada foi observado e na outra quando era utilizado (raramente e mais em “aulas de remediação”) tendia a ser em situações individuais.
- **Agrupamento dos alunos** – numa das escolas melhor sucedidas a organização das turmas era basicamente feita ao acaso, o que originava turmas bastante heterogéneas; na outra observaram uma política de organização dos grupos por níveis de aprendizagem, mas que era articulada com um processo de bastante mobilidade entre grupos em função da evolução dos estudantes nas aprendizagens. Nas escolas com resultados mais baixos havia uma grande ênfase na organização de grupos por níveis de aproveitamento, com muito fraca mobilidade entre grupos.
- **Papel do director:** nas escolas de sucesso, o director assumia a liderança pedagógica da escola, enquanto que nas outras parecia funcionar apenas como administrador e disciplinador.

Tal como o estudo anteriormente apresentado, de Rutter *et al.*, o de Brookover *et al.*, curiosamente publicados no mesmo ano, contribuiu de forma decisiva para a investigação da escola e dos seus efeitos considerar os factores ligados à própria organização e clima de escola. Com o seu estudo os autores demonstraram que, as características pessoais e sociais dos estudantes não predizem os seus resultados em termos de aproveitamento e autoconceito académico, independentemente dos processos escolares. Contudo, a íntima associação que os autores

encontraram entre a composição social da população estudantil, a estrutura social e o clima da escola apontaram a necessidade de aprofundar o problema, através de estudos comparativos entre escolas implantadas em contextos sociais idênticos (aliás como os próprios autores fizeram com os estudos de caso), para além de reforçar a ideia de que escolas com populações idênticas podem ter climas sociais muito diferentes e que estes se reflectem não só nas aprendizagens dos alunos, mas também e até de forma mais acentuada no seu autoconceito académico. Paralelamente a estes aspectos de carácter mais geral, os autores estabeleceram diferenças entre escolas ao nível de alguns aspectos particulares do seu clima, como sejam, as expectativas acerca dos alunos e o empenhamento dos professores no seu sucesso, a estruturação do tempo, o agrupamento dos estudantes, a utilização de estímulos positivos à aprendizagem e o papel do director.

As implicações destes dois estudos a nível da comunidade científica educacional são óbvias. Basta determo-nos nas referências bibliográficas das publicações das décadas de 80, em especial, e de 90 em trabalhos sobre temas variados como a indisciplina, o sucesso escolar, o estudo da escola, nas quais quase sempre figuram estes trabalhos, para avaliarmos do seu impacto.

Se bem que ainda norteados por o denominado paradigma *input – output*, eles introduzem de forma evidente os processos educativos, considerando tanto aspectos particulares desses mesmos processos, como articulando-os no seu conjunto. Rutter *et al.* fazem-no de uma forma emergente evidenciando o maior impacto do que denominaram *ethos de escola* nos resultados dos estudantes, relativamente a qualquer dos factores considerados isoladamente. Brookover *et al.* partem da concepção teórica de que a escola funciona como um sistema social, no qual a sua estrutura e clima social desempenham um papel determinante nos resultados dos alunos. Através do seu estudo, particularmente na sua fase de carácter mais qualitativo demonstram-no. Em ambos os estudos salienta-se que, fazendo as escolas a diferença, essa diferença é mais relevante no que respeita ao desenvolvimento dos alunos na sua dimensão sócio-afectiva.

2. Efeitos da escola e processos educativos

2.1. Objectivos educacionais e efeitos da escola

A sociedade em geral comunga da ideia que a escola, por uma razão ou por outra, é importante na formação das novas gerações. A esmagadora maioria dos pais considera que ela desempenha uma função inquestionável no desenvolvimento dos seus filhos, e tem sido assim ao longo já de muitas gerações. Muito do que a maior parte de nós é, intelectual, social e emocionalmente, pode ser associado às nossas experiências escolares. Historicamente poucas interrogações se têm colocado ao desempenho quer da escola em geral, quer de cada escola em particular. Tem-se presumido que as escolas vão fazendo o trabalho para o qual foram criadas.

Levantam-se interrogações e surge a controvérsia quando se questionam as funções da escola e sua correlativa influência sobre as novas gerações. É perfeitamente pacífico que, está acometida à escola a função de transmitir uma cultura - padrão, considerada relevante para a evolução de uma determinada sociedade e para a inserção dos jovens quer no mercado de trabalho quer na própria cultura dominante. Estas duas funções assumiram ao longo dos tempos um papel preponderante, particularmente a da preparação das novas gerações para o mercado de trabalho. Mas, seguramente a escola não tem apenas uma função cultural, mesmo considerando que esta contempla o desenvolvimento da capacidade de cada um se situar numa atitude de diálogo entre culturas, como cada vez mais se impõe na sociedade global e multiétnica actual. A escola contribui igualmente para o desenvolvimento da capacidade de intervenção política dos novos cidadãos, bem como de competências que lhe permitam tomar decisões e agir de forma mais fundamentada no seu quotidiano. Ela exerce ainda a sua influência, de alguma forma, sobre o desenvolvimento moral das novas gerações, assim como na aquisição de competências pessoais e sociais que contribuem para a construção da auto-imagem de cada cidadão e para o desempenho dos papéis sociais que é chamado a desempenhar. Em que medida é que a escola em geral e cada escola em particular respondem a estas funções? É uma questão cuja resposta exigirá ainda muito trabalho de investigação.

A abordagem aos efeitos da escola está, por um lado, intimamente ligada à clarificação das finalidades e dos objectivos do próprio sistema educativo de uma dada sociedade e, por outro, ao modo como cada escola persegue esses mesmos objectivos.

Como Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986: 571) argumentam, o estudo dos efeitos da escola pode equacionar-se a dois níveis. Se concebemos a escolarização em *sentido lato*, podemos falar de *efeito absoluto da escolarização*, cujo estudo seria decorrente da comparação de populações idênticas, que frequentam e que não frequentam um determinado nível de escolaridade. O *efeito relativo da escolarização*, corresponde à influência distinta que duas escolas exercem sobre duas populações idênticas de alunos que frequentam um determinado nível de ensino. Esta distinção entre *efeitos absolutos* e *efeitos relativos* é uma questão importante na reflexão sobre os efeitos da escola, particularmente quando se faz uma abordagem comparativa dos efeitos dos sistemas educativos. Se num estudo comparativo entre escolas se encontram variações muito reduzidas, esse resultado pode inscrever-se numa conjuntura geral em que o nível comum é muito baixo ou, pelo contrário, muito elevado. Neste último caso está, por exemplo, o Japão onde os níveis de desempenho dos estudantes em disciplinas como a matemática ou as ciências são bastante elevados, e a diferença entre as escolas é consideravelmente mais pequena do que em países com um sistema de ensino secundário mais diferenciado (cf. Bosker, R. & Scheerens, J., 1992: 108; Knuver, A., 1999: 220/221). Ao nível macrossistémico, serão concertiza factores relevantes para a explicação de uma maior ou menor diferenciação dos efeitos relativos da escola num sistema educativo, a maior ou menor descentralização do sistema, as práticas de avaliação do mesmo, as políticas de selecção e de formação dos recursos humanos e de distribuição dos recursos materiais pelas diferentes escolas.

Se é um facto que os sistemas educativos, em geral, e as escolas dentro de cada um, em particular, apresentam muitas diferenças entre si, que são decorrentes de uma grande variedade de factores, também não é menos verdade que existe uma matriz comum aos diferentes sistemas educativos, que se alicerça em raízes de carácter histórico, político, ideológico e educativo.

Apesar dessas diferenças aos mais diversos níveis, podemos encontrar um certo tipo de regularidades na organização e funcionamento dos sistemas educativos e das escolas em particular. Estas regularidades acabam por ser comuns aos diferentes processos de escolarização e reflectem-se, obviamente, nos efeitos dessa mesma escolarização. A sua observação e análise contribuem para a sempre necessária reflexão sobre as grandes finalidades da escola (estabelecidas num patamar de acção político-ideológico) e as práticas quotidianas.

A partir da informação de um abrangente estudo de 38 escolas americanas dos ensinos básico e secundário que serviam populações diversificadas, John Goodlad (1984) realiza um trabalho notável, que publica com o título *"A Place Called School – Prospects for the Future"* e no qual o autor se coloca numa perspectiva mais compreensiva do que valorativa da escola. Apesar das diferenças entre escolas verificou que em muitos aspectos elas não diferiam. A partir das mais de 1000 salas de aula observadas pela equipa, o autor constata que, as *"classes tendem a ser diferentes mais em grau do que em qualidade"*, isto é, *"os professores tendem a fazer mais ou menos algo do que caracteriza as classes em geral"*, num quadro de assinalável *"conformidade pedagógica"* (os professores a maior parte do tempo lêem ou questionam, os alunos ouvem, os manuais escolares são o recurso didáctico mais utilizado . . .) (p.246). A partir da informação analisada Goodlad enunciou três áreas de regularidades da escolarização:

1. O modo de organização, apresentação e avaliação dos conteúdos é para o autor a mais visível dessas regularidades. Segundo as suas observações as diferenças são cada vez menos aparentes a partir do 1º ciclo.
2. O processo de socialização que se crê ser essencial para a escolarização. Este apoio à socialização escolar é muito vincado nos primeiros anos de escolaridade, a partir do qual está estabelecido e raramente é questionado nos níveis seguintes. Neste processo, o papel predominante do professor é o de limitar as oportunidades de iniciativa do aluno e, deste modo, a silenciosa passividade do grupo – turma torna-se uma virtude a ser reforçada. Não se cultiva o poder do grupo nas actividades académicas regulares. É quase em exclusivo nas actividades extracurriculares (grupos de desporto, clubes, . . .) que existem oportunidades para trabalhar segundo a partilha de objectivos, de contribuir para soluções de grupo, de ser bem sucedido através da divisão de tarefas e de experienciar o sucesso como membro de um grupo. Só que estas actividades são poucas e nem todos os estudantes nelas participam.
3. Os aspectos organizativos da escola e as convenções que os suportam são igualmente regularidades bem patentes. Aquela que mais se destaca é a estrutura por níveis etários e a esta acrescenta-se, nos níveis pós primário, a divisão por disciplinas que se organizam em períodos de cerca de 60 minutos por dia, um ou mais dias por semana. Esta organização torna-se muito artificial e fomenta um ensino e aprendizagens desligados da realidade, encoraja uma visão segmentada em vez de integradora do conhecimento, bem como a observação de regras em vez da construção da autodisciplina e leva, por sua vez, a um maior *enfoque* no que tem de ser aprendido num determinado período de tempo do que na maturação a prazo das capacidades intelectuais (pp. 265/266).

As características comuns aos sistemas educativos e às diferentes escolas dentro de um determinado sistema educativo são responsáveis pela existência de traços marcantes dos efeitos da escolarização.

Mas, para além das regularidades, o estudo das diferenças entre escolas tem constituído um interesse fulcral da investigação em educação nas duas últimas décadas.

Que a escola, entidade abstracta, *conta* na preparação das novas gerações é assunto bastante pacífico, pese embora o impacto de opiniões como a de Marshall McLuhan que, na incomparável década de 60 em que tudo estava em causa, afirmava que as crianças interrompem a sua educação para ir à escola (cf. Ryan, K. & Cooper, M. J., 1972, 1980: 225). Em que é que conta e como é que as escolas diferem entre si na influência que exercem sobre os seus estudantes são questões que se colocam cada vez com maior acuidade num mundo em permanente mudança que exige progressivamente novas funções à escola em geral e maior qualidade a cada escola em particular.

Será que existem diferenças substanciais nos efeitos que diferentes escolas exercem nos seus estudantes? Será que tem reflexos no desenvolvimento e no percurso escolar de uma criança ou adolescente frequentar uma ou outra escola? Como se pode percepcionar essa influência? Como é que a escola exerce essa influência mediadora sobre os factores de ordem familiar, pessoal e sócio-cultural dos seus estudantes? Estas e outras interrogações têm vindo a impor-se tanto aos investigadores como à sociedade em geral. O sentido dominante da investigação tem-se orientado para a "*descoberta*" de escolas "*exemplares*" ou de escolas denominadas de "*eficazes*". A definição dos critérios de qualidade das escolas é um problema de fundo que atravessa a investigação neste domínio como veremos. Para a maior parte dos autores que se preocuparam com a "*eficácia*" das escolas, o critério principal são os resultados da aprendizagem dos alunos de carácter cognitivo. Neste caso, coloca-se a questão de saber qual o nível de resultados que podem sustentar a ideia de que uma escola é "*eficaz*". A maior parte das investigações recorre a médias para comparar as escolas, classificando-as depois em mais e menos "*eficazes*". Usando este critério, Klitgaard & Hall (cit. por Good & Brophy, 1986: 572) concluíram no seu estudo que somente cerca de 2% a 9% da amostra de escolas que estudaram eram "*invulgarmente eficazes*". É nesta linha de investigação que muitos outros autores identificando escolas "*eficazes*" se dedicam a estudos de caso, definindo-os como "*escolas exemplares*". Nalguns estudos (como vimos, por exemplo, no estudo de Brookover *et al.*), também se consideram indicadores de qualidade aqueles que são relativos ao desenvolvimento sócio-afectivo do aluno (autoconceito, por ex^o.), ou à satisfação dos professores, estudantes e pais em relação à escola (no caso, por ex^o, do trabalho de Goodlad) ou, ainda, ao modo como a escola resolve os problemas de disciplina. Como afirma Romeu, S. A. (1987: 27) "*a eficácia está no êxito do sistema como um todo, tanto interna quanto externamente*".

2.2. Fases da investigação e questões metodológicas

O interesse suscitado pelo estudo da escola, designadamente nos EUA, está bastante associado a razões de natureza político-ideológica. O acesso das populações em massa a uma escolaridade mais longa trouxe nos primeiros anos da década de 60 um sentimento de euforia em relação ao papel da educação na busca de uma maior equidade e justiça social. Numa sociedade em que as desigualdades são extremas, mas que a nível do seu imaginário colectivo a questão da igualdade de oportunidades é nuclear, o acesso das populações mais desfavorecidas a uma escolaridade prolongada foi visto por determinados sectores sociais e políticos como uma forte oportunidade para elevar o nível social e cultural da população em geral. Nesta conjuntura, e também porque emergia em força uma comunidade científica no campo da investigação educacional, esta contribuiu para acentuar essa expectativa. Todavia, a investigação pelas suas características intrínsecas não correspondeu nem com a celeridade, nem com o pragmatismo que a sociedade lhe exigia.

Como afirmam Good, Biddle e Brophy (1975: 3), numa análise bastante próxima desta realidade, *“ironicamente, no final dos anos 60 e começo dos anos 70, quando a investigação começou a proporcionar algumas orientações a partir de programas bem sucedidos, os financiamentos foram cortados drasticamente (...)”*.

Surge nessa altura uma atmosfera de forte contestação aos gastos financeiros em educação e mesmo ao papel da escola na sociedade. Algumas obras de grande divulgação na época, como a de Ivan Illich, alimentam uma contestação ideológica radical à escola, mas esta é também reforçada pelos resultados e respectiva interpretação de algumas investigações, designadamente os já citados trabalhos de Coleman e de Jencks.

O impacto destes trabalhos chocou de algum modo a comunidade científica. Nessa medida, constituiu para alguns investigadores um verdadeiro repto, quer para a publicação de obras baseadas na reinterpretação da investigação disponível acerca do desempenho dos professores e da “eficácia” da escola, quer para o desenvolvimento de novos projectos de investigação centrada na escola. Avançar para dentro da escola era ponto de honra para estes investigadores uma vez que uma das suas principais críticas àqueles que advogavam que *a escola não faz a diferença* era de que, na maior parte dos casos, o seu contacto com a escola era muito limitado.

No primeiro caso refira-se a obra já citada de Good, Biddle e Brophy intitulada *“Teachers Make a Difference”*, no prefácio da qual afirmam: *“a principal intenção deste livro é documentar o facto de que os professores e as escolas podem fazer e fazem a diferença nos progressos dos estudantes”*. Defendem a tese que as escolas fazem a diferença, por via da qualidade dos professores e tentam fundamentá-la a partir da enorme gama de investigação de que já dispunham à data sobre as práticas dos professores e alguma sobre as características das escolas. Até mesmo utilizando os resultados da investigação da equipa de James Coleman, dando-lhe uma interpretação diferente ou acentuando aspectos subvalorizados, os autores evidenciam os efeitos da escola. As diferenças substanciais encontradas entre os resultados dos alunos de classes desfavorecidas e aqueles que pertencem a

estratos sociais mais elevados, as quais se agravam ao longo da escolaridade, para Good, Biddle e Brophy, provam que a leitura dominante da investigação de Coleman “*não é tão linear como se quis fazer crer*”. O próprio Relatório Coleman salienta que a qualidade da escola faz mais diferença nos alunos de classes desfavorecidas que nos outros, ou seja, “*os alunos de ambientes sócio – familiares mais favorecidos são mais capazes de resistir a um ambiente escolar menos bom. Pelo contrário, para os alunos de ambientes sócio-familiares mais desfavorecidos uma boa escola pode ser de crucial importância para o seu sucesso escolar*”. Os autores destacam igualmente a fortíssima relação entre a qualidade dos professores e o sucesso dos alunos das chamadas minorias étnicas, o que sugere um “*impacto cumulativo das qualidades dos professores de uma escola nas aquisições dos alunos*”, citando o próprio Relatório Coleman (p. 22).

A par destes estudos de grande impacto, realizaram-se nesta época outras pesquisas com as quais os seus autores puseram em evidência a importância da escola. Algumas dessas pesquisas são ainda hoje consideradas obras de referência, como é o caso da de Weber (1971), que conduziu um dos primeiros estudos para identificar os processos escolares que se reflectem na qualidade das escolas. Na sua maior parte, são estudos de caso de escolas especiais (“*outliers schools*”²⁴). As primeiras investigações deste tipo tomaram como objecto de estudo o **ensino da leitura**. São exemplos disso os trabalhos de Weber (1971) e de Wilde (1976) (cits. por Stringfield, S., 1994a: 76) que dirigiram a sua atenção para os casos especiais de escolas que, a partir de um estudo prévio, revelaram maior eficácia no domínio do ensino da leitura. Weber e colaboradores estudaram em profundidade 4 escolas americanas consideradas “*exemplares*” e chegaram a um conjunto de **7 aspectos comuns** às quatro: “*forte liderança no capítulo do curriculum, altas expectativas em relação aos alunos, boa atmosfera – sentido de projecto, tranquilidade e ordem –, forte ênfase na leitura – tanto ao nível das aquisições básicas, como no estímulo ao aprofundamento através da leitura pessoal –, uso da fonética no ensino da leitura, individualização – o que significa atenção e responsabilidade face às necessidades individuais dos estudantes – e cuidadosa avaliação dos progressos dos alunos*”. Wilde e colaboradores no estudo em escolas com programas de educação compensatória, identificaram 5 factores comuns às 5 escolas com melhores resultados que estudaram: “*a leitura era vista como um objectivo pedagógico importante, pelo director ou pelo especialista em leitura que liderava um programa nesta área, as escolas dedicavam especial atenção às competências básicas, as escolas tinham um grande leque de recursos didácticos disponíveis e havia uma comunicação activa de ideias entre os professores, sendo este processo facilitado quer pelo especialista em leitura, quer pelo director da escola*”. Estes trabalhos foram muito importantes, pelas pistas de investigação que levantaram sobre os processos escolares e seu impacto nos estudantes e pelo estímulo que deram a outros investigadores interessados na compreensão das diferenças entre as escolas.

Num outro estudo, neste caso, comparativo entre escolas bem sucedidas e escolas com fracos resultados, conduzido em 1974 pelo New York State Office of Education, verificou-se que naquelas

²⁴ Para Sam Stringfield (1994a: 73/74), “*outliers são casos que numa investigação não são conformes aos padrões vulgares; por definição são acontecimentos invulgares*”. Ainda segundo o autor, existem 4 modos diferentes de seleccionar amostras num estudo de casos específicos (“*outliers*”): estudos somente de “*outliers*” positivos; estudos que contrastam “*outliers*” positivo e negativos; estudos de “*outliers*” positivos e exemplos típicos do fenómeno em causa; e, raramente, estudos de “*outliers*” positivos, exemplos típicos e “*outliers*” negativos. O autor analisa os pontos fortes e fracos de cada uma destas opções.

que se caracterizavam pelos fracos resultados "os problemas dos alunos eram atribuídos a factores exteriores à escola, havia uma atitude mais pessimista acerca do impacto da escola e, previsivelmente, os estudantes respondiam à falta de estímulo para as actividades de aprendizagem com apatia, disrupção ou absentismo" (Stringfield, S., *op. cit.*: 79).

Desta **primeira fase** do estudo dos efeitos escola ²⁵, cujo impacto na época ficou a dever-se às investigações de carácter quantitativo alargado, o principal balanço é talvez o de um certo retrocesso relativamente a um progressivo conhecimento da escola, uma vez que os trabalhos mais divulgados e com maior impacto foram aqueles que desvalorizaram o papel da escola. Todavia, realçamos aqui o papel dos críticos. As críticas são fundamentalmente de ordem metodológica, e incidem em aspectos ligados ao *design* destas investigações e ao método de selecção das amostras, mas também nos procedimentos de avaliação dos progressos educativos dos alunos e na falta de atenção às variáveis de *processo*, designadamente às ligadas ao desempenho dos professores (Good, Biddle e Brophy, *op. cit.* : 22/23). Outros autores como Klitgaard & Hall ²⁶ (1974, *cits.* por Reynolds, D. *et al*, 1994 : 29) salientam que estes estudos sobre os efeitos da escola "*mediram somente a média do efeito de todas as escolas (. . .)*". E, concluem "*que faz mais sentido olhar para o efeito das escolas utilizando escolas individuais e seus inputs particulares, como unidades de análise*". A predominância de estudos americanos nesta fase, ou seja, estudos que se debruçaram sobre um sistema educativo altamente selectivo constituiu um problema de base na investigação. Nas escolas com predominância de estratos sociais altos ou baixos, a influência dos factores individuais e familiares parece ser muito maior do que no caso das escolas com população estudantil socialmente heterogénea e este aspecto pesa nos estudos de grande extensão, cuja análise estatística se apoia em médias, como foi o caso.

A resposta mais decidida a estas críticas, que se espelha nas publicações escritas a partir do final da década de 70, acaba por ser a dos investigadores que vão para o terreno e através das suas pesquisas fazem ressaltar a influência da escola nos resultados dos alunos, como é o caso de Rutter e colaboradores e de Brokooover e colaboradores cujos trabalhos abordámos anteriormente e também, um pouco mais tarde, o estudo de grandes dimensões e profundidade de John I. Goodlad (1984).

Também Venezky & Winfield (1979) fazem um estudo detalhado de duas escolas urbanas com padrões de "sucesso" contrastantes, a partir do qual salientam a importância da liderança curricular e da eficiência no processo de ensino e de aprendizagem, a qual relacionam com aspectos ligados à utilização do tempo e aos recursos humanos e materiais. Os autores destacam ainda, a importância da responsabilidade, consistência, estabilidade e compatibilidade dos programas entre níveis de escolaridade e idades (Stringfield, S., *op. cit.*: 80).

Destacamos também o trabalho de Purkey & Smith (1983) que a partir da metanálise de nove estudos realizados anteriormente por outros autores evidencia um conjunto de características de "eficácia" das escolas: (i.) bom ambiente disciplinar; (ii.) altas expectativas dos professores relativamente aos alunos; (iii.) ênfase na avaliação dos resultados escolares; (iv.) liderança pedagógica (direcção que esteja activamente envolvida , que estimule e monitorize as actividades de

²⁵ Na literatura em língua inglesa esta área de investigação, que alguns autores designam mesmo de disciplina, aparece designada pela sigla SER (School Effects Research).

²⁶ Estes autores conduziram o primeiro estudo rigoroso em larga escala no sentido de "encontrar escolas eficazes" (segundo Good e Brophy, 1986: 572).

ensino) (cf. Scheerens, J, *op. cit.*: 48).

No final da década de 70 início da de 80, a organização americana Phi Delta Kappa organiza dois importantes estudos baseados na procura de características das escolas “*exemplares*”, o segundo dos quais foi orientado para as questões da disciplina ²⁷.

No primeiro destes trabalhos, partindo do cruzamento de informação relativa a 8 escolas ditas “*exemplares*”, foram observados os seguintes aspectos: “*o director participava nas tomadas de decisão a nível pedagógico, tomava a responsabilidade de orientar e acompanhar os novos professores e tinha altas expectativas relativamente a si próprio no desempenho do seu papel; os professores tinham altas expectativas relativamente aos estudantes em geral e preocupação com aqueles que apresentavam maiores dificuldades; os programas eram coesos e constituíam uma prioridade da escola; e, o envolvimento dos pais era visto como importante em todos os oito casos*” (Stringfield, S., *op. cit.*: 77).

O segundo estudo acima referido, realizado pela *PDK Commission of Discipline* nesta linha metodológica de observação e análise de casos exemplares, cobriu um enorme espectro de centenas de escolas americanas e canadianas. A selecção das escolas “*exemplares*” foi orientada pela opinião dos próprios membros de cada comunidade escolar (alunos, professores, pais) e baseou-se mais na capacidade detectada da escola para resolver os seus problemas de disciplina do que na ausência de problemas. A partir de uma enorme gama de informações, obtidas quer através de observação directa, quer através de entrevistas e questionários, foi possível identificar um padrão de actuação partilhado pelas escolas ditas exemplares, configurado a partir das seguintes características (cf. Gotzens, C., 1997: 209/213):

- Nas suas práticas disciplinares, estas escolas tendiam a utilizar uma eficaz selecção e combinação de acções bem conhecidas dos educadores.
- Mostravam uma marcada tendência para potenciar um ambiente escolar globalmente facilitador da disciplina positiva, em vez da aplicação de práticas isoladas para a resolução de problemas específicos. Era muito patente a ideia de prevenção e concretamente de prevenção a nível das actividades de ensino e de aprendizagem.
- A maioria dos educadores destas escolas consideravam-nas lugares onde educadores e estudantes trabalham conjuntamente. Valorizavam as relações interpessoais, mas destacando o facto de que essas relações ocorrem num contexto de trabalho onde é fulcral o processo de ensino e de aprendizagem.
- Nestas escolas observava-se uma orientação clara para os alunos, cujas necessidades educativas eram a primeira prioridade, associada a uma confiança nas suas capacidades.
- Em vez de se deterem nos *sintomas*, os educadores centravam-se nas possíveis causas dos problemas, a fim de intervirem no ambiente educativo e no meio sócio – familiar.

²⁷ PDK Commission of Discipline (1982), Handbook for developing schools with good discipline, cit. por Gotzens, C., 1997: 207.

- Os educadores utilizavam mais medidas preventivas que acções punitivas, concedendo grande valor às normas, designadamente à sua comunicação de forma clara e à vigilância do cumprimento das mesmas, a fim de garantir o bom funcionamento do grupo.
- As escolas observadas preocupavam-se com a identificação dos seus próprios problemas de disciplina e em reflectir o seu próprio estilo de acção, baseado na aplicação congruente de princípios decorrentes da sua própria experiência e modificando as práticas de acordo com as circunstância e particularidades de cada situação.
- O director desempenhava um papel central no bom funcionamento da escola.
- As mudanças desenvolvidas nestas escolas eram resultado do trabalho de equipa, formada por um director competente e alguns outros docentes cujas características de liderança pareciam combinar-se adequadamente com as do director.
- Os professores destas escolas revelavam grande confiança na sua escola e nos progressos dos alunos, dedicando bastante energia para que eles se concretizassem; os directores atribuíam boa parte do seu êxito ao conjunto dos profissionais da sua escola, seu entusiasmo e dedicação, dando lugar a uma atmosfera geral de escola positiva e encorajadora, em que as expectativas positivas jogavam um importante papel.
- Os professores resolviam directamente e pelos seus próprios meios os problemas de disciplina mais frequentes nas suas aulas, reservando para os casos especialmente complexos a colaboração de outros colegas ou do director; este, o orientador escolar ou psicopedagogos apenas se ocupavam dos casos mais graves.
- A maior parte destas escolas tinha desenvolvido importantes vínculos com os pais e organizações da comunidade.
- Finalmente, destacava-se a abertura destas escolas para receberem *feedback* avaliativo da comunidade em que se inseriam, disponibilizando-se para a resolução dos problemas e para melhorar o seu desempenho a partir de sugestões e críticas recebidas.

A primeira desta lista de características - utilização de práticas disciplinares bem conhecidas dos educadores - pode ser explicada a partir da teoria mais tarde utilizada por Rosenholtz, S. J. (1989: 5), segundo a qual "a incerteza" dos professores ou de outros profissionais surge da ausência de uma "cultura técnica". Para a autora, esta incerteza reflecte-se na falta de confiança dos professores, os quais quando se sentem ameaçados ao revelarem as suas dificuldades (por exemplo, no campo disciplinar) desenvolvem táticas de autodefesa para "manter" um sentimento de controlo e de dignidade social e pessoal. No estudo da PDK Commission a existência de um ambiente de trabalho securizante, no qual os professores respondiam aos problemas de disciplina através de um conjunto de acções que, sendo diversificadas eram aplicadas de forma consistente pelos professores e, por isso, conhecidas de todos, revelou-se importante para a assunção de uma atitude proactiva de resolução dos problemas disciplinares.

Durante esta 2ª fase dos estudos sobre os efeitos da escola, que vai de 1979 até 1985,

segundo Reynolds, D. *et al.* (1994) na sua revisão da literatura internacional sobre o assunto, observou-se ainda uma *"proliferação de projectos de mudança nas escolas"*, baseados na investigação de base. Na investigação educacional americana, a partir essencialmente dos trabalhos de Ronald Edmonds (1979) emergem os chamados Estudos para o Desenvolvimento das Escolas (School Improvement Studies), bem como o Movimento das Escolas Eficazes. Foram realizados inúmeros programas de intervenção, baseados no que se designou por *Modelo dos 5 factores de eficácia* (i. aquisição de competências básicas; ii. expectativas positivas acerca do sucesso dos alunos; iii. forte liderança pedagógica; iv. frequente monitorização dos progressos dos alunos; v. ambiente tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem, segundo Good, T. & Weinstein, R., 1992: 84). Estes programas, a que Edmonds imprimiu uma grande força, reflectiram os problemas inerentes às intervenções organizacionais desencadeadas por acção de uma entidade externa que "traz" uma determinada "receita" mais ou menos acabada e que, portanto, não toma em linha de conta a filosofia e as efectivas necessidades daqueles a quem a intervenção se destina. A linha orientadora das intervenções nesta época estava intimamente associada às concepções de investigação ainda dominantes, alicerçadas num paradigma positivista, que alimentava uma forte crença na ideia de generalização na investigação educacional. Na Grã-Bretanha também se desenvolveram esquemas de mudança nas escolas, com a finalidade de diminuir os problemas de disciplina, baseados nesta linha orientadora – transpor para o terreno os resultados da investigação. David Reynolds (1989: 37; 1992: 19) cita alguns dos estudos realizados nesta época, concebidos dentro de um paradigma experimental. O autor assinala os fraquíssimos resultados obtidos nas *"escolas-experimentais"*, em confronto com mudanças observadas noutras escolas onde ocasionalmente ocorreram mudanças na sua direcção.

Esta fase da investigação sobre os efeitos da escola suscitou interrogações, críticas e controvérsias que obviamente vieram a repercutir-se na investigação desenvolvida nos anos seguintes. Os estudos em larga escala pouco contribuíam para o conhecimento profundo dos processos que se desenvolvem nas escolas e conduziam, por vezes, a generalizações pouco fundamentadas. Por outro lado, os estudos de caso que, por natureza, não conduzem a generalizações, por vezes apresentavam pouca informação a nível das variáveis de contexto, o que de algum modo limitava o seu contributo para a construção de uma teoria.

Aquele que constitui o **3º período** da investigação deste tema (sensivelmente a partir de 1985) destaca-se dos anteriores pelos seguintes aspectos:

- Começa a dedicar-se maior atenção aos contextos, bem como aos aspectos ligados ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento das próprias escolas.
- Os estudos de casos especiais (*"outliers"*) tornam-se mais sofisticados, incluindo nos seus *designs* explicitamente o estudo de variáveis de contexto (como, nível sócio – económico dos estudantes, nível de escolaridade, implantação geográfica da escola, . . .).
- Desenvolvem-se estudos que integram fases de investigação de larga escala e investigação de casos, que utilizam metodologias quantitativas e qualitativas.
- Dá-se maior atenção ao *interface escola – sala de aula*.

- Maior incidência na reconceptualização das funções da escola (aprendizagens de carácter cognitivo/socialização).
- Incrementa-se a colaboração internacional entre investigadores e dedica-se maior atenção à construção de modelos teóricos.

Começando por este último aspecto; a criação do Congresso Internacional para a Eficácia e Desenvolvimento das Escolas (cujo primeiro encontro se realizou em 1988) bem como da revista *School Effectiveness and School Improvement*, dedicada inteiramente a esta área e publicada pela primeira vez em 1990 criaram condições decisivas para o desenvolvimento de projectos de colaboração internacional, que desde alguns anos a esta parte se têm incrementado (*vide* Reynolds, D. *et al.*, 1994).

A partir de meados da década de 80 o que mais se destaca na investigação americana são os estudos de larga escala (com grandes financiamentos) que também contemplam metodologias ligadas a estudos de caso, à semelhança do estudo precursor de Brookover e colegas. É o caso da investigação coordenada por Charles Teddlie no estado de Louisiana que, numa primeira fase incidiu numa amostra de 76 escolas do 2º ciclo (*elementary schools*), e numa segunda foram seleccionadas 16 consideradas "outliers" positivos e negativos. Na fase inicial foram utilizados instrumentos de recolha e de análise semelhantes aos da equipa de Brookover (1979) e nesta nova investigação os autores chegaram a conclusões bastante convergentes, o que os levou a realçar que, os resultados apresentam uma "forte evidência de generalização dos constructos utilizados". Por outras palavras, os autores crêem poder afirmar que "nas escolas do 2º ciclo dos Estados Unidos, outros estudos irão encontrar uma correlação entre o sucesso académico dos estudantes e o sentimento de futilidade académica dos estudantes (*predictor negativo*), as expectativas dos professores de que a criança tenha resultados positivos na escola e que provavelmente seguirá para o ciclo seguinte e as avaliações do director acerca da qualidade da escola no momento" (Stringfield, S., *op. cit.*: 64). Na segunda parte do estudo foram observadas no seu quotidiano as 16 escolas consideradas especiais, umas no ponto de vista positivo e outras no ponto de vista negativo ²⁸. Tratou-se de um estudo de *follow-up* ao longo de 5 anos, cujas observações incidiram tanto no contexto de sala de aula como na escola em geral. Quanto às observações de **sala de aula**, nas escolas consideradas "outliers positivos", verificou-se o seguinte:

- O tempo gasto na tarefa (*"time on task"*) pelos estudantes ia de um nível alto a moderado e era atribuído um razoável sentido académico às tarefas, por parte dos estudantes.
- Os professores planificavam as suas aulas, de forma articulada e com taxas de ensino interactivo altas a moderadas.
- Os professores introduziam regularmente novos modos de ensinar ou novas opções curriculares.
- As observações a nível de escola, evidenciavam nas escolas "outliers positivos" o seguinte:

²⁸ Nem os observadores, nas as escolas conheciam o estatuto de "outlier" da escola.

- Havia um ambiente amistoso, mas eram verdadeiros locais de trabalho.
- Os trabalhadores da escola (professores e outros) revelavam alto respeito pelo tempo académico e os horários eram cumpridos.
- Os recursos didácticos eram bem coordenados.
- O currículo era familiar aos directores, assim como os detalhes de carácter pedagógico das suas escolas.
- Os directores intervinham activamente quer na organização das actividades de formação dos professores, quer na sua selecção e recrutamento.
- As bibliotecas destas escolas eram activas e academicamente orientadas.
- Os prémios e incentivos aos estudantes eram muitas vezes afixados em lugar de destaque.

Neste estudo observou-se ainda que, apenas algumas escolas mantêm o mesmo perfil de "outliers" ao longo do tempo. O que se observa em sala de aula constitui indicador das mudanças ou da estabilidade do estatuto da escola. Concluem ainda que, as mudanças de fundo nas escolas são muito mais atribuíveis a mudanças específicas a nível das escolas individualmente do que a efeitos de "programas" ou de reformas a nível regional ou nacional ²⁹.

De modo idêntico, Anderson *et al.* (1992, cit. por Stringfield, S., *op. cit.*: 77) conduzem um estudo em 12 escolas, das quais seleccionam 4 previamente identificadas como "outliers positivos" e estáveis, cujas populações estudantis apresentavam estatutos sócio-económicos muito semelhantes. Os autores concluíram que nestas escolas:

- Os objectivos educativos estavam claramente definidos, apontavam para *standards* elevados e era dada uma atenção especial à cultura da escola.
- Em todos os casos a liderança emanava do director.
- A nível da sala de aula observava-se uma combinação de tarefas tradicionais com tarefas que implicavam participação e movimento por parte dos estudantes.
- Os estudantes eram tratados com dignidade e respeito.
- As escolas individualmente faziam adaptações dos programas.

De entre os estudos britânicos deste período destaca-se o de Mortimore, P. *et al.* (1988) ("*School Matters*") sobejamente referenciado a nível internacional. Este importante estudo, apoiado pela Inner London Education Authority (ILEA) foi realizado em 50 escolas do 1º ciclo (*primary schools*). Para além da sua considerável extensão, é também um estudo em profundidade, uma vez que integra métodos quantitativos e qualitativos de observação e tratamento de informação. É, além

²⁹ À data do estudo, a nação americana estava supostamente a meio de uma "*onda de 10 anos de reformas e mudanças nas escolas*". Desde a publicação em 1983 do *Relatório A Nation at Risk*, os americanos vêm demonstrando um crescente interesse pela qualidade das escolas, através da publicação e implementação de importantes medidas legislativas.

disso, um estudo longitudinal com incidência na análise dos *progressos obtidos pelos estudantes* ao longo de um determinado lapso de tempo e não apenas na análise pontual num certo momento. Para a obtenção de uma informação descritiva dos processos educativos, foi utilizada não somente a observação directa das escolas, como das salas de aula. A partir do seu estudo comparativo, os autores destacam as “*variáveis que contam*” nas diferenças que se podem estabelecer entre escolas ao nível dos progressos educativos dos alunos (tanto a nível dos progressos académicos, como da evolução do comportamento disciplinar, das atitudes face à escola, da auto-imagem do aluno):

- Liderança democrática, que inclui a delegação de autoridade noutros líderes para além do director; revelou-se também importante o envolvimento do director no currículo e no que se passa na sala de aula (sem exageros de intromissões despropositadas).
- Participação dos professores na vida da escola em geral.
- Consistência entre professores na sua actuação.
- Dia estruturado e lições estruturadas (providenciando-se oportunidades suficientes para que os alunos trabalhem relativamente independentes, dentro de uma estrutura organizada).
- Ensino intelectualmente estimulante.
- Ambiente centrado no trabalho.
- Lições claramente focadas em temas (o que era compatível com uma certa diferenciação).
- Instrução altamente interactiva, sobressaindo a interacção directa aluno – professor.
- Registos cuidados e actualizados sobre os estudantes.
- Envolvimento parental com a política geral da escola, o currículo e o que se passa na sala de aula.
- Clima positivo, que se traduz principalmente em dar *feedback* positivo aos estudantes, interesse pelo estudante no seu todo e boa colaboração entre os professores.

(cf. Scherens, J., *op. cit.*: 1330/136; Reynolds, D., et al. 1990: 15/16; Stringfield, S., *op. cit.*: 68)

Neste estudo, os autores verificaram ainda que as diferenças observadas no impacto das escolas relativamente ao comportamento dos estudantes eram mais evidentes do que aquelas que observaram a nível do auto-conceito, dos níveis de assiduidade e no desenvolvimento da capacidade de leitura, por exemplo (segundo Reynolds, D., 1989: 31). Observaram igualmente que parece nem sempre existir consistência entre os efeitos da escola a nível dos resultados académicos e de outras dimensões da vida escolar, como sejam, o comportamento disciplinar, a assiduidade ou as representações e atitudes relativamente à vida escolar. Apesar de 14 das 50 escolas do seu estudo apresentarem efeitos consistentes nas diversas componentes estudadas, os autores observaram que muitas escolas são diferenciadamente eficazes. Em concordância com estas inferências está o trabalho

de Smith & Tomlinson (1989, cit. por Reynolds, D. *et al.*, 1994: 38), no qual os autores concluem que as escolas diferem entre si mais em aspectos particulares dos efeitos sobre os alunos do que nos seus efeitos genericamente considerados. Por exemplo, nas 18 escolas que estudaram aquela que se posicionava em primeiro lugar nas aquisições dos estudantes em Matemática era a 15ª em Inglês e a escola que era 2ª nas aquisições a Matemática era a 10ª em Inglês. Outros trabalhos, como os de Fritz-Gilbon *et al.* (1992), reforçam estas conclusões.

No capítulo da discussão sobre os efeitos da escola *versus* os efeitos do ambiente familiar a investigação de Mortimore *et al.* tece igualmente algumas conclusões. No que respeita aos progressos na aprendizagem em Matemática, a influência da escola revela-se 10 vezes mais importante que a influência de casa, e mesmo nos progressos na leitura (que em princípio é um vector mais dependente do *background cultural* da família da criança) a influência da escola revela-se 4 vezes maior do que a da família (*cf.* Reynolds, D. *et al.*, *op. cit.*: 37) e a percentagem média da variância total explicada pelo factor escola era de 11% (*cf.* Bosker, R. & Scheerens, J., 1992: 110).

A investigação de Susan Rosenholtz (1989) que metodologicamente se filia de igual modo num quadro integrador e conceptualmente apresenta uma orientação sociológica, teve um importante impacto no estudo da escola na perspectiva das relações de trabalho entre os professores. Centrando-se na dinâmica das relações de trabalho dos professores, a autora não deixou de tomar em linha de conta os reflexos das mesmas nas aprendizagens dos estudantes das escolas do ensino básico que estudou, designadamente através da análise dos seus progressos ao longo de dois anos na leitura e na matemática. A autora salienta as diferenças entre escolas, enquanto locais de trabalho e seus efeitos, contrapondo diferentes tipos de ambiente de trabalho nesta taxonomia dicotómica e algo radical:

- "*escolas onde os professores partilham objectivos comuns e escolas que mais parecem anarquias organizadas*";
- "*escolas onde colegas se ajudam mutuamente e escolas de isolamento profissional*";
- "*escolas onde professores e estudantes aprendem e se desenvolvem e escolas onde a maior parte estagna*";
- "*escola onde os professores acreditam em si próprios e escolas de contagiante falta de autoconfiança*";
- "*escolas onde os professores espelham entusiasmo e autoconfiança e escolas onde apenas desesperam*"(p.1).

A par dos avanços de algumas investigações no sentido de uma compreensão mais qualitativa da escola, regressou alguma preocupação no sentido da ponderação quantitativa dos efeitos da escola nos resultados dos alunos, que é particularmente relevante na literatura holandesa, que se interessou bastante pelo desenvolvimento de estudos de grandes dimensões, focados em aspectos de carácter organizacional. Os cerca de 9% da variância total de resultados atribuídos por Coleman (1966) ao factor escola enquadram-se perfeitamente nos resultados obtidos nos estudos do final da década de 80 início da de 90, que lhe atribuem uma percentagem média de variância de cerca de 12%, que varia entre cerca de 8% e 15% (Bosker, R. & Scheerens, J., *op. cit.*: 110). Se bem que toda a

investigação realizada leve a crer que as características da escola exercem uma influência algo limitada nos resultados escolares dos alunos, os quais aparentemente são muitíssimo dependentes do seu *background* social, subsiste sempre um problema de "sobreposição" de escolas desfavorecidas com populações desfavorecidas, problema que Stringfield, S. (1994: 65) designa de "*multicolinearidade*", o qual exerce uma influência determinante na interpretação dos resultados, tornando difícil a clarificação dos efeitos da escola.

Como já dissemos, os estudos ingleses seguem a sua clássica preocupação multifacetada pelo rendimento escolar e pelas questões mais ligadas à função socializadora da escola, designadamente a disciplina escolar. Neste último âmbito, destacamos os trabalhos de Galloway, D., em particular o seu estudo sobre as suspensões escolares dos alunos ³⁰. Verificou o autor que, as taxas de suspensão devidas a comportamentos de indisciplina variavam grandemente entre escolas e não estavam associadas com as diferentes variáveis que estudaram relativas ao ambiente familiar dos alunos. Verificou ainda que não existe relação significativa entre as taxas de suspensão e variáveis de escola de carácter estrutural (como por exemplo, a dimensão da escola), pelo contrário, parece estarem associadas à capacidade da escola de resolver ou não os seus problemas internos (Galloway, D., 1987: 57).

Um outro trabalho de Galloway, publicado no mesmo ano, ilustra uma perspectiva de intervenção nas escolas bastante diversa da que descrevemos como característica da época considerada a 2ª fase dos estudos sobre os efeitos da escola. Com uma filosofia de acção mais participada e assente nas necessidades das escolas, o autor apoia programas de mudança em 4 escolas inglesas com elevadas taxas de exclusão de alunos associadas a problemas de disciplina. O contacto da escola com a família foi um dos aspectos encorajados e que, constitui mesmo uma prioridade do projecto. Segundo o autor, à partida, a diferença entre as escolas situa-se no modo de contactar com as famílias. Algumas tendem a estabelecer contactos *informais*, frequentemente através de notas escritas no caderno ou na caderneta do aluno, registando quer comentários positivos, quer aspectos críticos (de acordo com as circunstâncias). Em contraste, noutras escolas o contacto com os pais tende a ser *formal* e pouco frequente; neste tipo de escolas, somente os professores seniores reuniam com os pais. Com o projecto visou-se incrementar uma maior ligação da escola à família, acentuando os contactos informais (Galloway, D., 1987a).

Relativamente ao problema da exclusão escolar, André J. Imich (1994) a partir de um estudo longitudinal conclui que cerca de metade das exclusões são devidas a ofensas verbais ou físicas contra os pares e somente uma pequena percentagem é devida a ofensas físicas a professores ou outros profissionais. O autor salienta ainda que uma minoria de escolas exclui a maior parte dos alunos. McLean (1987, cit. por Imich) investigou em 6 escolas os processos escolares que exercem influência sobre a exclusão. Verificou que nas escolas onde se partilhava uma ideologia centrada no aluno, em que o sistema disciplinar era flexível tinham uma política de minimização do uso de exclusões, vendo-as como incompatíveis com a sua filosofia e *ethos de escola*.

A partir da investigação desenvolvida nestas duas últimas fases, continua a revelar-se nalguns

³⁰ Esta questão constitui um aspecto altamente relevante no estudo dos efeitos da escola, tanto pelos seus efeitos imediatos, como pelos mediatos, uma vez que pelo menos nalgumas escolas as suspensões sucessivas redundam no grave problema do abandono escolar.

autores a preocupação de sistematizarem um conjunto de aspectos que parecem distinguir as escolas que apresentam melhores resultados. É o caso de David Reynolds (1992: 8/9) que, baseando-se fundamentalmente nos trabalhos ingleses, realça o seguinte conjunto de factores responsáveis pela prevenção do desenvolvimento de problemas de disciplina:

- Alto nível de envolvimento dos estudantes tanto nas actividades académicas, como na vida escolar em geral.
- Clima positivo, com altas expectativas acerca dos alunos, em termos de trabalho académico e de comportamento, e em que os professores desencadeiam uma resposta positiva nos alunos pela maneira como interagem com eles; a competência académica que tais procedimentos produzem nos alunos desencadeia um tipo de auto – estima que prevenirá os problemas disciplinares.
- Um sistema disciplinar mais integrador do que punitivo, cujo esforço no sentido de um controlo social dos alunos se faz através do relacionamento com eles e da criação de consensos para o reforço das regras.
- Um director que possa combinar liderança, ambiente escolar com metas bem definidas e um papel motivador e de envolvimento dos educadores nas tomadas de decisão dentro da escola.
- Boas relações escola-família, tanto no sentido formal das intervenções organizadas, (como por ex^o, a Associação de Pais) como ao nível informal, no sentido de estar aberta e acessível aos pais nos momentos de contacto informal.
- Um *"ethos de escola"* mais baseado nas recompensas que nas punições.

A apresentação de conclusões dos estudos sobre a escola sob a forma de listagens de factores, como esta de David Reynolds e outras anteriormente apresentadas, fornece indubitavelmente elementos orientadores do diagnóstico ou mesmo de processos de intervenção e de mudança nas escolas. Concordamos, porém com Cohen (cit. por Good & Brophy, 1986: 581), quando afirma que estas listagens *"falham porque não fornecem informação acerca de como estes factores estão interrelacionados"*, daí que o seu interesse científico seja questionável. Decorridos muitos anos após os estudos de Michael Rutter *et al.* e de Brookover *et al.*, outras investigações continuam a evidenciar a existência de um factor geral a nível de escola que é responsável pela qualidade das suas práticas e que se traduz na existência de um sentimento de partilha de valores e de atitudes entre toda a comunidade escolar. E, cada vez se torna mais evidente que o que distingue as escolas situa-se mais ao nível do "como" do que do "quê".

A resenha das principais etapas da investigação sobre os efeitos da escola, acabada de apresentar, leva-nos a equacionar um conjunto de problemas de carácter teórico e metodológico acerca desta área de investigação.

Diferentes tipos de investigação em diversos contextos e épocas vêm salientando dois factores relevantes no desempenho das escolas e no consequente efeito no desenvolvimento dos alunos – a

liderança e as expectativas.

O contributo do director ou da equipa directiva da escola para o bom funcionamento da mesma, através de uma liderança pedagógica participada e de um papel activo no desenvolvimento profissional dos professores e dos outros profissionais da escola, parece ser um aspecto fulcral, se bem que com os cambiantes inerentes às diferentes culturas e organizações escolares dos países em que a investigação se desenvolve. Por exemplo, os estudos americanos salientam bastante mais a liderança centrada na pessoa do director, exercendo uma vigilância forte se bem que distanciada sobre a vida escolar, enquanto que, na Grã-Bretanha o estudo de Motimore *et al.* salienta não apenas este aspecto, como a participação dos professores nos processos de liderança. Trata-se de dois modos diversos de exercer a liderança que Maja Huber (1999: 142) classifica, respectivamente, em estratégias de *liderança de carácter estrutural* (o primeiro) e *estratégias carácter cultural* (o segundo)³¹, as quais se reflectem de forma diversa tanto no envolvimento e na satisfação de estudantes e de professores na vida escolar, como nos resultados académicos dos estudantes. A autora destaca o maior impacto dos processos de participação e de colaboração dos docentes entre si na satisfação profissional e no envolvimento dos estudantes na vida escolar do que as estratégias que dependem em exclusivo do director (p. 152).

Se a maior parte dos estudos americanos realça o papel da direcção centrada na pessoa do director, outros realçam o papel de uma liderança participada, como o que acabamos de ver, e ainda alguns outros não confirmam sequer a importância deste papel, como é o caso da maior parte dos que têm sido desenvolvidos nos Países Baixos (cf. Barroso, J., 1996: 180), ou de algumas observações de Goodlad, J. I. (*op. cit.*: 256). Segundo Mortimore, P. (1993, 1999: 17) "*os estudos britânicos evidenciam que tanto o estilo autocrático como o estilo muito participado ("overdemocratic") são menos eficazes que o estilo equilibrado, o qual depende do juízo crucial sobre quando actuar como decisor*". Citando Fullan (1992), o autor acrescenta que "*uma liderança forte, por si só, não é suficiente na complexa sociedade pós-moderna e, por isso, os directores têm de encontrar papéis de liderança apropriados para os professores*". As características organizativas das escolas em cada sistema educativo jogam, porventura, um importante papel na investigação sobre este aspecto da vida escolar e nesse sentido esta será certamente uma área que beneficia com o equacionamento dos problemas ao nível da Educação Comparada, em termos de construção do conhecimento.

Muitas questões se colocam ainda sobre o modo como o desempenho da direcção de uma escola se faz sentir, ou seja, sabe-se alguma coisa sobre o que funciona, mas pouco se sabe sobre como funciona. Apesar de alguns estudos da década de 90 trazerem contributos no sentido da compreensão do que funciona, como veremos no ponto 3. (p. 54), resta muita controvérsia e muito

³¹ Para a autora, as estratégias de coordenação de carácter estrutural têm a ver com o domínio formal, ou seja, os aspectos estáveis que fazem uma organização funcionar, os quais incluem papéis, regras, procedimentos e relações de autoridade. Os efeitos dos mecanismos estruturais fazem-se sentir criando ou limitando um determinado conjunto de acções. As estratégias de coordenação cultural, por outro lado, estão relacionadas com a natureza das comunicações e os consensos em torno das metas a atingir pela escola. Os mecanismos culturais afectam o modo como os professores (os estudantes e demais membros da escola) pensam acerca do seu trabalho. A direcção usará o seu poder formal, por exemplo, através do seu direito de visitar as salas de aula como medida de controlo da qualidade do ensino (estratégia de coordenação estrutural). Poderá, contudo, colocar a ênfase em estratégias de coordenação cultural, estimulando o trabalho de equipa ou apoiando e aconselhando os docentes (pp. 141/142)..

fica por saber. Serão necessários mais estudos de carácter descritivo sobre o dia a dia das direcções das escolas, que ajudem a equacionar melhor os modos de acção e sua articulação com o pensamento dos líderes formais das escolas.

Também as expectativas recíprocas dos diversos membros da escola se revelam sobejamente importantes na construção das relações interpessoais e na criação de um clima de confiança propício ao desenvolvimento dos alunos. Para alguns autores, as diferenças entre escolas encontram-se verdadeiramente no domínio das relações interpessoais e da construção de expectativas, cuja interacção nos casos positivos resulta num clima potenciador de entusiasmos, dedicação e confiança. Em suma, a criação de uma atmosfera geral de escola positiva e encorajadora reflecte-se, por sua vez, nos percursos escolares e no desenvolvimento dos alunos.

Um outro aspecto que é realçado nalguns estudos, se bem que a maior parte das vezes de forma algo abstracta, é a importância da relação escola / família no desempenho das escolas e no percurso escolar dos alunos. No seu estudo de 1988 Mortimore, P. e colaboradores verificaram que as escolas variam muito nas suas atitudes face aos pais. Algumas mantêm-nos afastados da vida escolar; outras usam os pais como “*trabalhadores baratos*”; poucas envolvem os pais no planeamento escolar e utilizam os seus talentos, quer na sala de aula quer em casa (Mortimore, P., 1993, 1999: 21). É preciso conhecer mais e melhor sobre o impacto dos diferentes modos de participação da família na vida escolar, designadamente a nível formal e não formal e considerando os diferentes contextos, percepcionando as suas próprias concepções acerca da escola e da sua participação nela.

No caso dos estudos mais direccionados para a compreensão dos efeitos da escola no comportamento disciplinar dos alunos, destaca-se com bastante consistência a importância do envolvimento dos estudantes tanto nas actividades académicas, como na vida escolar em geral ³², bem como a criação de um ambiente escolar facilitador da disciplina positiva, assente na ideia da prevenção. A investigação evidencia que a escola exerce uma maior influência na evolução do comportamento disciplinar dos seus alunos do que noutras dimensões da sua vida escolar, parecendo que o seu papel socializador de transmissão de normas e de regras de conduta social acaba por ser o mais marcante.

Outros aspectos da investigação apresentam-se bastante controversos. Uma das questões básicas da investigação sobre a escola é a de saber se uma escola pode ser ou não simultaneamente de qualidade nos domínios cognitivo e sócio-afectivo. Enquanto que alguns resultados realçam a existência de uma certa consonância entre os efeitos de cada escola em diferentes áreas (por exemplo, numa escola onde se observam melhores resultados académicos, também o comportamento disciplinar será mais positivo), outros revelam que existem escolas com situações bastante diversas conforme o aspecto considerado (Knuver & Brandsma, 1993, cit. por Huber, M, *op. cit.*: 143). Infelizmente, este problema tem conhecido poucos avanços porque grande parte da investigação sobre a escola se detém apenas nos resultados académicos dos alunos. Mais investigação pode ajudar a perceber como é que, por exemplo, escolas que exercem grande pressão sobre os estudantes no sentido da obtenção de bons resultados académicos podem simultaneamente estar a criar problemas

³² Ver Short, P. M. *et al.* (1994 : 87); Short, P. M. & Clark, S. (1988: 205); Furlong, V. J. (1985: 60) e Rutter, M. *et al.* (1979)..

no âmbito disciplinar, seja pelo clima de competição que criam, seja pelo mal-estar académico de muitos dos seus estudantes que se reflecte no seu comportamento e autoconceito. Ou no domínio cognitivo, saber se as escolas que, por exemplo, preparam bem os seus estudantes nas áreas científicas também o fazem no domínio das expressões ou da utilização das novas tecnologias, por exemplo.

Noutro ângulo de análise, já Brookover e colaboradores (1979) chamaram a atenção para o facto de algumas escolas inseridas em comunidades económica e socialmente desfavorecidas se praticar uma liderança mais centrada na gestão do comportamento e, por isso, com melhores resultados a nível da disciplina do que a nível das aprendizagens. É, na verdade, uma área que exige investigação mais aprofundada, na qual o estudo de casos parece ser a via metodológica mais profícua.

Igualmente a questão da manutenção do mesmo clima de escola ao longo do tempo merece alguma controvérsia e reflexão. Como vimos, a equipa de Michael Rutter previu a existência de uma certa estabilidade relativa das escolas durante um período de cerca de 4 a 5 anos (particularmente no que diz respeito aos resultados académicos). Pelo contrário Good & Weinstein (*op. cit.*: 86) afirmam que "*aparentemente a estabilidade média da influência exercida pela escola sobre os resultados dos alunos é baixa*". Citam um trabalho de grande extensão realizado por outros autores, os quais concluem que apenas cerca de 10% das escolas eram "*consistentemente eficazes ou ineficazes*" e que somente 5% eram "eficazes" ou "ineficazes" durante 3 anos consecutivos. Porém, é a existência de uma maior estabilidade no bom desempenho de algumas escolas que tem justificado o estudo de escolas "*exemplares*" ou "*eficazes*".

O desenvolvimento da investigação no sentido de uma melhor compreensão dos processos escolares conduziu a um reequacionamento da questão da estabilidade, no sentido que Teddlie, C. (1994a: 106) designa de "*adaptabilidade estável*" à mudança. Os estudos longitudinais da eficácia da escola, segundo o autor, revelam que, ou o contexto escolar e o estilo de liderança se adaptam às mudanças externas, ou a escola baixa de qualidade. Para o autor, a "eficácia" parece ser mais uma questão de contingência do que de consistência. Aliás, o conceito de consistência não tem relevância por si só; a consistência é relevante quando diz respeito a uma qualidade que é valorizada positivamente e essa qualidade, no caso das escolas, pode ser exactamente a capacidade de reagir positivamente à mudança. Esta perspectiva está em consonância com a interpretação de Goodlad (*op. cit.*: 256), segundo a qual certas escolas "*mantêm um estado de prontidão de resposta aos problemas, estabelecem prioridades e ideias alternativas*" face às contingências externas ou internas com que se deparam. Provavelmente não existe uma tão grande distância entre a ideia de estabilidade dos pioneiros e a de contingência dos anos 90; a diferença dever-se-á às distintas perspectivas de análise do problema. Se no primeiro caso o conceito de estabilidade estava associado ao estudo dos resultados, no segundo o conceito de contingência está mais associado ao estudo dos processos. A capacidade de adaptação da escola às diferentes contingências externas e internas confere-lhe um bom nível de estabilidade nos resultados. Para além destes aspectos de carácter descritivo, outras questões de carácter explicativo se colocam. Quais os factores que determinam numa escola esta capacidade de se adaptar construtivamente às mudanças? A resposta estará na liderança? Goodlad dá o exemplo de uma escola bem sucedida cuja mudança de director (devida a tensões com os

professores) aparentemente não foi suficiente para modificar o bom ambiente escolar. Então a que nível se situam as explicações? Nas relações interpessoais que se estabelecem a nível da escola em geral? No designado *ethos* de escola para o qual a liderança pode dar um contributo importante, mas aparentemente não decisivo? Mas como se constrói esse *ethos* de escola? Como é que vários processos se combinam para criar um certo ambiente social que caracteriza as escolas estavelmente bem sucedidas? Pensamos que o desenvolvimento de estudos de *follow-up* de escolas em situação de mudança serão bastante pertinentes para a compreensão desta dimensão do problema. Provavelmente será de ter em conta a perspectiva de Reynolds (1992, cit. por Teddlie, C. *op. cit.*: 106) de que no estado actual do conhecimento sobre os efeitos da escola ainda não estamos no momento do desenvolvimento de uma "grande teoria", mas devemos concentrar-nos no desenvolvimento de uma "série de teorias intermédias", que podem estar associadas a certas variáveis de contexto.

Um outro aspecto problemático nesta área de investigação educacional é o dos critérios de selecção e de validade dos resultados dos alunos. A maior parte dos estudos interessa-se pelo desempenho académico dos alunos e este é, obviamente, apenas um dos aspectos a considerar nos efeitos da escola. A literatura está repleta de alusões a "escolas eficazes", cujo critério de eficácia se baseia apenas no sucesso académico, medido através das médias obtidas pelos alunos de uma determinada escola em testes padronizados. Esta ideia dominante de "eficácia" das escolas, associada às aprendizagens no domínio cognitivo, tem desvalorizado ou talvez ignorado os contributos da escola no domínio da socialização. Segundo Huber, M. (*op. cit.*: 142) existem duas perspectivas acerca do modo como esta dimensão da escolaridade é vista pelos diferentes autores. Para alguns, o argumento é o de que o desenvolvimento afectivo e social são apenas "meios" ou pré-requisitos para os processos de aprendizagem. Na perspectiva oposta, estão aqueles que consideram o desenvolvimento pessoal e social como um fim educativo em si próprio e que nesse sentido deve fazer parte do processos formais da escolarização. Estas perspectivas têm-se reflectivo nos processos e nos resultados da investigação sobre a escola, sendo dominante a primeira.

É uma questão que necessita de ser aprofundada, a de saber como ultrapassar o modo de avaliar os efeitos da escola, aproximando mais os processos de investigação dos processos educativos, considerando as suas diferentes componentes.

Um outro aspecto a destacar é a predominância de estudos correlacionais e sua interpretação. Do facto de grande parte da investigação sobre os efeitos da escola recorrer a correlações estáticas resulta que, se fica a saber que determinados factores estão associados entre si num dado momento. Isso não significa porém que, um deles influencie o outro e nada se fica a saber sobre o modo como essa influência é eventualmente exercida. Por exemplo, sabe-se que liderança e resultados académicos dos alunos estão associados, mas muito falta saber sobre **como** se exerce a influência da liderança, como já afirmámos anteriormente.

Um outro aspecto para o qual alguns autores chamam a atenção é o das relações não lineares entre variáveis entre variáveis ligadas à escola e efeitos nos alunos. Uma relação linear caracteriza-se pela existência de uma relação directa entre duas variáveis. Brophy & Good (1986: 588) afirmam que da investigação sobre os efeitos dos professores pode inferir-se da existência de relações não lineares entre o comportamento do professor e o aproveitamento dos alunos. No entanto, a investigação tem

muitas vezes encontrado relações não lineares, sendo relativamente comum a relação em “U – invertido”. Neste caso, existe um “patamar ótimo” na relação entre um determinado aspecto do processo de ensino - aprendizagem (ou do comportamento do professor, em particular), abaixo e acima do qual os efeitos são menos positivos. Os autores presumem que para muitos dos factores ligados à escola o mesmo se passa, mas a investigação disponível não permite fundamentar esta ideia. Ter em conta este aspecto, é particularmente importante na implementação de processos de mudança que lidem com aspectos específicos da vida escolar, como sejam, por exemplo, regras, expectativas ou trabalhos de casa, para que não se enverede pela ideia corrente em muita literatura sobre a “eficácia da escola” de que *“se pouco é bom, mais é certamente melhor”*. Tomando o exemplo das regras numa escola, existe um limiar abaixo do qual ter menos regras é problemático, mas também outro acima do qual o sistema normativo não funciona.

O facto da investigação baseada na escola como unidade de análise e nas médias de grandes amostras pode ser enganadora, é um outro aspecto que merece reflexão. Como dizem Good & Weinstein (*op. cit.*: 87) *“é preciso passar dos estudos que incidem sobre os resultados médios dos alunos ao nível da escola para a análise de turmas concretas e de grupos específicos de alunos”*. E mais adiante: *“o progresso individual dos alunos pode constituir uma unidade de análise mais apropriada, na medida em que é muito desencorajante rotular uma escola de eficaz, quando um número significativo de alunos continua a ter insucesso”*. É pertinente o desejo de saber como é que nas escolas consideradas de qualidade, os seus efeitos positivos são extensivos ou não a todos os alunos, colocando assim o problema de saber se a qualidade corresponde efectivamente a uma situação de equidade (ver Creemers, B., 1994: 10/11).

Um aspecto que igualmente carece de exploração é o da comparação entre turmas de uma mesma escola, no sentido de perceber como é que as práticas dos professores diferem ou se mantêm e em que medida os resultados académicos e o comportamento dos alunos está associado ao grupo – turma em que se integram. Este problema será tendencialmente ultrapassado na medida em que o estudo dos efeitos da escola se desloca cada vez mais para o *interface* escola ↔ sala de aula, desde que não se descure a dimensão grupo-turma.

Também a influência dos contextos é uma outra dimensão a aprofundar, uma vez que a investigação tem privilegiado certos tipos de contexto, designadamente as escolas urbanas e o ensino básico. Saber como é que todas estas questões, acabadas de equacionar, se colocam nos diferentes níveis de escolaridade, ou em escolas que servem comunidades em que dominam estratos sociais diferentes, ou em meios rurais, urbanos e suburbanos, constitui um desafio importante para a investigação.

3. A ligação escola – sala de aula

O estudo dos efeitos da escola tem-se caracterizado bastante por uma falta de articulação entre a análise do que se passa na sala de aula e do que se passa na escola. Na verdade, não é fácil este tipo de abordagem, uma vez que a sala de aula constitui um subsistema dentro do sistema que é a

escola, que por sua vez faz parte de outros sistemas. A complexa rede de interações que se produzem entre os diferentes subsistemas dificulta o seu estudo ³³.

As próprias características da escola enquanto organização poderão, de algum modo, contribuir para essa difícil abordagem do *interface escola ↔ sala de aula*. Como afirma Maja Huber (*op. cit.*: 140) *“nas organizações educativas a divisão de tarefas e a autoridade estão altamente definidas. As portas das salas de aula estão fechadas, os professores raramente ou nunca são avaliados. Os professores trabalham isoladamente, longe não só dos seus supervisores, como dos seus colegas, o que limita o seu conhecimento das actividades escolares fora da sua própria sala de aula”*. Este isolamento dos professores, bem como esta visão compartimentada da escola terão concerteza expressões algo diversas em função de um conjunto de factores de natureza contextual e também das dinâmicas das próprias escolas. Existe, porém, um paradigma de acção dominante que tem tido correspondência no mais corrente paradigma de investigação, o qual estuda salas de aula e escolas como entidades desarticuladas.

Alguns investigadores na década de 90 empenharam-se na tentativa de superar esta visão compartimentada da escola, na linha do que Good e Weinstein (1992.: 95) salientavam: *“os investigadores precisam de examinar simultaneamente as interações que facilitam (ou que prejudicam) a consecução das metas estabelecidas para cada um dos níveis (escola e sala de aula)”*.

Muitas questões se podem colocar acerca de este aspecto da realidade escolar, como sejam:

- Como é que os processos que se desenvolvem a nível de escola se reflectem nas práticas pedagógicas a nível da sala de aula?
- De que apoio dispõem os estudantes, os professores e outros profissionais nas escolas que funcionam bem e que não existem nas outras?
- Como é que os processos de aprendizagem efectuados a nível de escola (participação em clubes, colaboração em revistas e jornais, participação em órgãos de gestão) se reflectem no percurso escolar dos alunos e podem mesmo compensar algumas “lacunas” do ensino a nível de sala de aula?
- Como é que os processos de colaboração entre professores influenciam o seu trabalho em sala de aula e indirectamente o envolvimento e o sucesso dos alunos na vida escolar?
- Como é que uma política consertada de prevenção da indisciplina, a nível de escola, se reflecte nas práticas dos professores, no comportamento e no percurso escolar dos estudantes?
- Como é que se articulam, ou não, as práticas de disciplina utilizadas na escola e na sala de aula? Que factores influenciam essa articulação? Será que depende das práticas de gestão e coordenação predominantes? Será que ela depende em particular das relações

³³ Todavia, da tentativa de construção de modelos teóricos e de análise da escola, que se observou na década de 90, destacamos o de Sam Stringfield (1994b.), que põe em evidência 4 níveis de análise da escola básica e suas interações: i. o estudante como aprendiz; ii. os grupos que têm interações directas, regulares e academicamente relevantes com os estudantes (pais, professores das classes regulares, técnicos de apoio educativo, etc); iii. escola (direcção, programas e processos, cultura de escola); iv. comunidade envolvente, organizações do sistema educativo locais ou regionais, etc.

interpessoais que se estabelecem entre os diferentes membros da escola, de modo a criar, ou não, um ambiente estimulante e encorajador de boas práticas?

Charles Teddlie (1994a: 112) equaciona um conjunto de razões que justificam a falta de articulação entre a investigação destes dois níveis de contexto escolar. A sala de aula tem sido, há várias décadas objecto de interesse dos investigadores no sentido de se percepcionar primeiro o que se designava de *modelo de bom professor* (décadas de 50 e de 60, principalmente) e posteriormente o que se designava de *professor eficaz* (décadas de 70 e de 80, principalmente). Para o autor, o facto de a formação da maior parte destes investigadores ser na área da Psicologia Educacional (por isso, estarem particularmente interessados nas diferenças individuais), bem como o sucesso precoce dos estudos nesta área impediram-nos de ver mais longe (ou seja, a escola). Em oposição, os investigadores da escola estão maioritariamente ligados à Sociologia da Educação e à Administração Educacional e, portanto, preparados para o estudo de grandes organizações e não de unidades individuais de sala de aula. O seu interesse está mais voltado para o "*comportamento molar*", que varie de forma consistente entre escolas, do que para o "*comportamento molecular*" que varie entre salas de aula. Por outro lado, existem razões de carácter metodológico, ou seja, têm sido utilizados diferentes métodos de observação no estudo destes dois níveis de contexto – a observação directa na sala de aula e os questionários no nível escola, o que leva a que haja dificuldades a nível metodológico por parte dos investigadores que estudam habitualmente a escola em estudar a sala de aula e vice-versa. Também o facto de existir uma grande complexidade no estudo da escola exige um tipo de investigação que trace novos paradigmas, mais integradores que disciplinares, ou seja, a construção de modelos de investigação que consigam ultrapassar uma visão disciplinar da realidade educativa e que não perca de vista o carácter intrínseco das funções da escola e concomitantemente do acto educativo que se desenrola na sala de aula. Esta área de investigação requer, por certo, a colaboração de investigadores em trabalho de equipa, bem como, a definição clara do objecto de investigação, uma vez que estudar a escola como um todo não significa estudar toda a escola. Como afirma Beaudot, A. (1982: 53) "*os estabelecimentos escolares são de facto organismos de tão grande escala e tal longevidade que ninguém pode apreender qualquer deles na sua totalidade, nem observá-lo em todas as suas actividades, mesmo durante um curto espaço de tempo e, ainda menos, durante todo o seu tempo de funcionamento como instituição*". É óbvio que para se conseguir estudar uma escola é fundamental que se possua um determinado ângulo de análise, que no caso do presente trabalho incide no domínio relacional, tomando como objecto de estudo nuclear a questão da disciplina escolar. Estudar a escola na sua globalidade não é estudar a sua totalidade, tarefa aliás impossível já que como afirma Rui Canário (1995: 131) nenhum segmento do real é susceptível de uma abordagem exaustiva.

Um olhar atento sobre as questões que levanta o estudo da ligação escola ↔ sala de aula leva-nos a identificar três focagens para equacionar esta realidade ³⁴:

³⁴ Tendo presente que algumas das abordagens da escola que articulam estes dois níveis de contexto o fazem considerando tanto a focagem a como o b e, por vezes também o c, esta forma de sistematizar o conhecimento parece-nos pertinente para uma melhor reflexão sobre o mesmo.

- conhecer as práticas de sala de aula e os seus reflexos na escola e nas aprendizagens dos estudantes;
- conhecer as práticas de gestão e organização e as dinâmicas da escola no seu todo e seu impacto nas práticas de sala de aula e destas nas aprendizagens dos estudantes;
- conhecer as práticas dos designados "grupos intersticiais" (director de turma, delegado de grupo disciplinar, conselho pedagógico, técnicos de apoio, parcerias mais ou menos institucionalizadas entre professores, ou entre estes e outros técnicos ou pais, etc) e compreender como estes influenciam tanto a vida em sala de aula como o ambiente da escola em geral.

No esquema da **Figura 3** tentamos ilustrar estes três diferentes, mas obviamente complementares, modos de abordagem da ligação escola ↔ sala de aula.

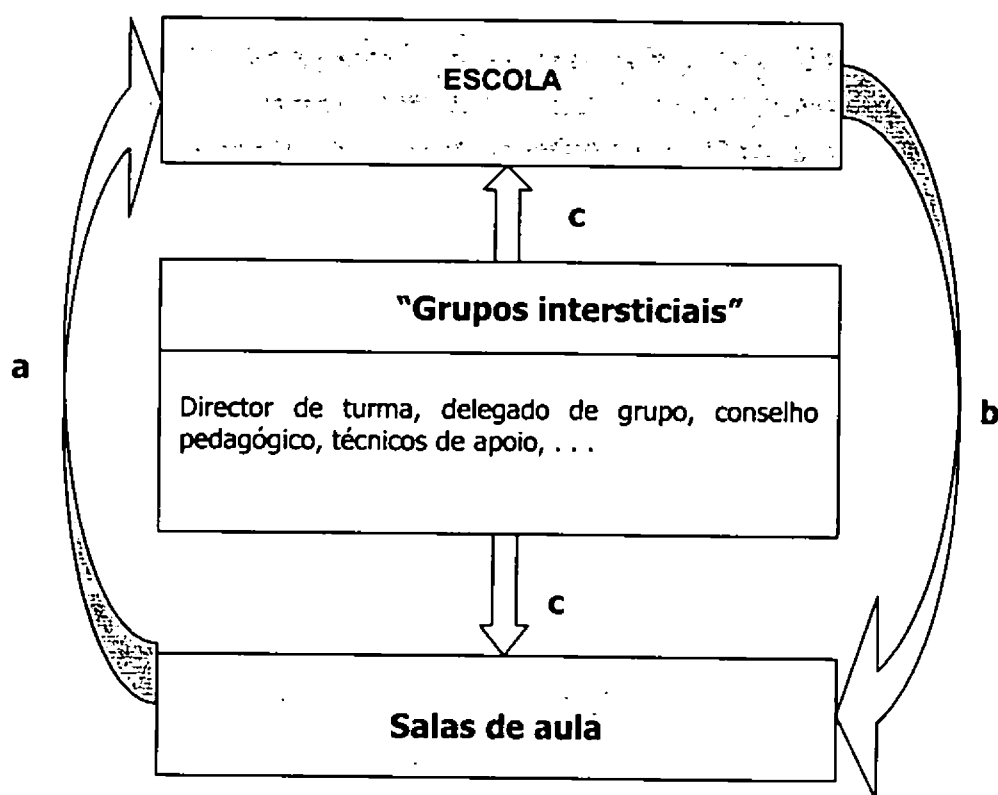


Figura 3 – Focagens para o estudo da ligação escola ↔ sala de aula

3.1 Sala de aula → escola

Os estudos das práticas de sala de aula que distinguem as escolas têm incorporado ao longo do tempo os próprios modelos de compreensão e de análise dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os resultados da investigação sobre o efeito das expectativas dos professores nas aprendizagens dos alunos, que tiveram fortes repercussões na literatura, na investigação e na comunidade educacional desde a publicação do estudo experimental de Rosenthal, R. & Jacobson, L. com o título "Pygmalion in the Classroom" (1968, cit. por Good, T. & Brophy, J., 1978) que tanto interesse e controvérsia suscitou sobre o tema, também se reflectiram nos estudos centrados na escola em particular na sua primeira fase; como atrás ficou patente. Progressivamente este interesse pelas expectativas foi sendo substituído pelo das representações mútuas dos diferentes elementos da relação pedagógica, em consonância com o aumento da influência da psicologia social nos estudos sobre educação em geral.

Todavia, os modelos de análise da aprendizagem em ambiente formal, bem como os modelos de análise da "eficácia do ensino", têm constituído o principal, mas não exclusivo, recurso teórico e instrumental desta focagem da investigação sobre os efeitos da escola. Tem-se observado um percurso de apropriação de influências das investigações sobre a gestão de sala de aula, o pensamento do professor e do aluno, a comunicação pedagógica, as interacções em sala de aula, bem como dos próprios modelos de ensino cooperativo. Esse percurso integra não apenas a evolução do conceito de aprendizagem (que atribui cada vez maior protagonismo ao aluno na construção da sua própria aprendizagem), mas também uma cada vez maior valorização da função socializadora da escola. Esta realidade interage de forma dialéctica com a própria evolução metodológica da investigação de sala de aula. Por outras palavras, o interesse pelo conhecimento dos significados que professores e alunos atribuem às situações pedagógicas das quais são protagonistas exige, em termos metodológicos uma maior ênfase nas observações de carácter participado do que nas observações distanciadas e concomitantemente o uso de técnicas de carácter qualitativo permite uma melhor compreensão de aspectos da realidade pedagógica como as representações e expectativas mútuas, relações de poder, tomadas de decisão . . .

Tempo de ensino/tempo de aprendizagem

Quanto ao modelos de aprendizagem e teorias acerca da "eficácia do ensino" que lhe estão associadas, aqueles que de uma forma mais explícita têm exercido a sua influência na investigação enfatizam o papel do *tempo de aprendizagem*. De entre estes destaca-se o modelo de Carroll (1963; 1986), segundo o qual "*o grau de aprendizagem será uma função da quantidade de tempo que o aprendente dispense na tarefa de aprendizagem relativamente ao tempo necessário. O tempo gasto na tarefa de aprendizagem é definido através da combinação de cinco variáveis – oportunidade, perseverança, capacidade para aprender o que é ensinado, atitude e qualidade do ensino*"³⁵ (cf. Creemers, B., 1994:15; Stringfield, S. 1994b.: 155).

Na análise que elabora acerca dos modelos de abordagem da "eficácia do ensino" Kyriacou, C. (1986, 1989: 25) também reflecte esta visão encarando *o tempo de aprendizagem e a qualidade do*

³⁵ Oportunidade (tempo admitido para a aprendizagem); perseverança (tempo em que o aprendente está determinado a envolver-se activamente na aprendizagem); atitude (a quantidade de tempo necessária para conseguir domínio sobre a tarefa em condições ideais); qualidade do ensino (para Carroll, a qualidade do ensino será alta se os estudantes aprendem tão depressa quanto as suas capacidades e níveis de conhecimento anteriores permitem; baixa qualidade resultará na necessidade de tempo adicional de aprendizagem).

ensino como os dois principais constructos determinantes dessa mesma "eficácia". Para o autor a *qualidade do ensino* refere-se "*à qualidade das tarefas e das actividades de aprendizagem em termos de aptidão e conveniência para a obtenção dos resultados educativos desejados*". Relativamente a esta vertente da qualidade do ensino, estes e outros aspectos são destacados por diversos autores, designadamente a oportunidade que os professores oferecem para os estudantes aprenderem (proporcionando-lhe não apenas tempo de aprendizagem, mas também contacto com processos e conteúdos adequados às suas capacidades e conhecimentos anteriores), a adequação desses processos e conteúdos (nem demasiado "fáceis", nem demasiado "difíceis") e o estímulo à aprendizagem (ambiente de apoio, níveis apropriados de desafio e de dificuldade, objectivos de aprendizagem significativos e uso moderado de incentivos e de estratégias de motivação) (Brophy & Good, 1986; Kounin, J., 1970, 1977; Springfield, S. 1994b.; Rutter, M. *et al.*, 1979; 1983; Goodlad, J. I., 1984).

O envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem é uma questão muito relevante para os investigadores da gestão da sala de aula. Mas, o interesse pelo tempo de aprendizagem traduziu-se também na atenção dos investigadores quer ao tempo que os estudantes têm para completar as tarefas individuais ou de grupo quer ao tempo adequado de apresentação dos conteúdos considerando a capacidade dos estudantes para os compreender (em actividades colectivas de desenvolvimento de conteúdos); e, ainda, na atenção ao tempo gasto durante os períodos de transição entre actividades, que se revelam altamente correlacionados com o comportamento disciplinar. A proliferação das expressões "*time on task*" e "*time off task*" em muitos trabalhos sobre "eficácia do ensino" e gestão de sala de aula, é indicador deste interesse pelo tempo de ensino e de aprendizagem (ver Kounin, J. *op. cit.*; Emmer *et al.*, 1984; Emmer, 1985; Brophy & Good, 1986; Doyle, W., 1986).

Estas investigações proporcionaram, portanto, informação relativa tanto ao tempo dos estudantes, como ao tempo dos professores, ou seja, o factor tempo foi equacionado tanto ao nível do tempo efectivamente dedicado pelo professor ao ensino e à aprendizagem, como ao tempo que os professores são capazes de envolver os estudantes nas aprendizagens.

Quanto à "*ocupação do tempo*" por parte dos estudantes, aproximadamente 65% da aula é utilizado em trabalho individual, 35% em actividades colectivas e 15% em transições e outros eventos organizativos, se bem que obviamente haja variações associadas ao conteúdo e às características de alunos e de professores. As actividades de grupo são muito pouco comuns, ou seja, geralmente os estudantes ocupam o seu tempo de aula trabalhando sozinhos ou participando de forma mais ou menos activa em actividades colectivas. Ao longo da escolaridade observa-se uma diminuição da variedade no formato das actividades da classe (cf. Doyle, W., *op. cit.*:398).

Quanto ao tempo dos professores, aproximadamente metade dos seus actos estão associados ao ensino no seu sentido mais estrito (levantar questões, explicar, expor, dar *feedback*, partilhar conhecimento, etc.). O resto do tempo estão envolvidos na organização do grupo-turma e orientação de tarefas (23%, em média), na resolução de problemas de disciplina (14%) e na abordagem de problemas individuais e questões de carácter social (12%) (cf. Doyle, W., *op. cit.*: 399).

Os estudos sobre a "eficácia do ensino" e gestão de sala de aula têm um forte impacto nas

primeiras fases da investigação sobre os efeitos da escola. Daí, estes aspectos ligados à gestão do tempo de ensino/ tempo de aprendizagem serem muito patentes (Purkey & Smith, 1983; Borger *et al.*, 1984; Madaus *et al.*, 1979, *cits.* por Scheerens, J., 1992: 50/54; Rutter, M. *et al.*, *op. cit.*; Goodlad, J. I., *op. cit.*; Teddlie, C., 1994). Mortimore, P. *et al.*, como já referimos atrás, destacam a associação existente entre a estruturação das lições e do dia escolar (em escolas do 1º ciclo) e o nível de aprendizagem dos estudantes, bem como o comportamento disciplinar e o autoconceito.

A comparação entre escolas revela que existem efectivamente diferenças significativas no tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem na sala de aula. Contudo, voltando à obra de Goodlad, que como já dissemos se situa num quadro mais qualitativo de descrição da realidade escolar e da sala de aula em particular, o autor levanta a questão da diferença entre "*tempo de instrução*" e "*qualidade da instrução*". Comparando a utilização do tempo (tempo de ensino e de aprendizagem, tempo dedicado às rotinas, tempo dedicado ao controlo do comportamento e tempo dedicado à socialização) em diferentes escolas, o autor salienta que o *tempo centrado na tarefa* pode ser conseguido, por exemplo, através de técnicas de controlo por parte do professor que em nada contribuem para o envolvimento intelectual do aluno nas actividades de aprendizagem, ou seja, o tempo de instrução é apenas um primeiro factor de aprendizagem, a que se junta uma grande diversidade de formas de utilizar esse tempo pelos professores e pelos estudantes (*op. cit.*: 97/100). Existem diversos factores que exercem influência sobre o tempo efectivo de aprendizagem, desde uma enorme variedade de práticas dos professores, aos factores ligados às características específicas dos estudantes e também às características daquilo que se ensina. A propósito deste último factor, Goodlad cita trabalhos comparativos acerca do tempo de instrução e de aprendizagem, entre diferentes disciplinas, os quais revelam que a sua influência é diferenciada. Em disciplinas como a matemática, as ciências, ou a literatura, que habitualmente não são ensinadas fora da escola, a influência do tempo de aprendizagem é maior do que em áreas como a aprendizagem da leitura e da língua, cuja aprendizagem é bastante influenciada pelo ambiente familiar (p. 96).

O conceito de *tempo de aprendizagem* tem vindo a mudar gradualmente de uma visão mais superficial, ligada à noção de *tempo na tarefa /tempo fora da tarefa* ou de *tempo útil/tempo perdido*, para outra mais profunda e menos aparente, com a qual se tenta perceber a natureza do envolvimento do aluno na tarefa ou nas actividades de aprendizagem, ou seja, o *tempo de aprendizagem activa*. Esta mudança está intimamente ligada às mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem. Como afirma Philippe Perrenoud (1995: 47), "*da imagem de um saber transmitido através do discurso magistral, passamos para a imagem de um saber construído através de uma actividade disciplinada, um trabalho*". Esta evolução acompanha a difusão de concepções educativas que valorizam aprendizagens, como sejam, a construção da autonomia do aluno, o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, o confronto intelectual e outras, para as quais é preciso tempo que, ao observador menos atento e consciente dos objectivos das situações educativas, pode parecer uma perda de tempo. Por outro lado, a análise do tempo de aprendizagem requer um conhecimento profundo do verdadeiro envolvimento do aluno nas tarefas e nas actividades de aprendizagem. Ora, isto tem forçosamente repercussões no conceito de tempo de aprendizagem, mas também no conceito de disciplina. A par desta evolução do conceito de tempo de aprendizagem dá-se igualmente uma deslocação do conceito de disciplina, sinónimo de passividade e de conformismo a uma

determinada situação que é imposta do exterior para um conceito activo de autodisciplina.

Os estudos de gestão de sala de aula não se detiveram apenas nos aspectos ligados ao tempo e ao envolvimento do aluno na tarefa, eles também realçaram o papel do professor na organização do grupo-turma. Evidenciaram as acções dos professores que se antecipam aos comportamentos de indisciplina, reforçando o efeito das suas competências pedagógicas e esta dimensão também foi transportada para as investigações sobre os efeitos da escola. A prevenção a nível de sala de aula traduz-se no domínio de competências de planificação, vigilância e de acção (Kounin, J., *op. cit.*; Kyriacou *op. cit.*; Emmer *et al.*, *op. cit.*; Brophy & Good, 1986). Através da vigilância, o professor observa o comportamento dos alunos (em termos de atenção e de receptividade) e as actividades de aprendizagem (em termos de adequação). Jacob Kounin operacionalizou um conjunto de técnicas de gestão de aula, que podem ser treinadas em programas de formação de professores, como tem sido sobejamente divulgado entre nós (Estrela, M.T.: 1992, 1994: 81; Amado, J., 1998: 39; Freire, I. P., 1990: 18/19; Santos, B., 1999). Estas técnicas de gestão (que vão desde a vigilância, à organização do grupo-turma, das actividades de aprendizagem e das transições entre elas, até à motivação e desafio dos estudantes para os processos de aprendizagem) foram consideradas em muitos outros estudos, quer interessados apenas na sala de aula, quer nos efeitos da escola.

Podemos dizer que existe uma enorme sintonia, por exemplo, entre os resultados obtidos por Kounin ao caracterizar os professores que criam um bom ambiente disciplinar (definido fundamentalmente a partir do critério envolvimento dos alunos na tarefa ³⁶) e os que de Rutter *et al.* encontraram nas escolas com menos problemas de disciplina (considerando o mesmo critério de Kounin, tanto na definição do comportamento disciplinar dos alunos como nas práticas de gestão dos professores observados). Os professores que mantêm um clima disciplinar mais propício às aprendizagens ocupam menos tempo com a disciplinação, assim como nas escolas com menos problemas de disciplina as punições são menos frequentes, porque mais eficazes e menos necessárias. Estas observações vão ao encontro da ideia de que o sucesso de uma escola assenta no bom desempenho de um número substancial de professores.

As observações de Teddlie, C. e colaboradores (1994a) corroboram também esta ideia. Os autores observaram que uma melhor utilização do tempo nas ditas escolas eficazes estava intimamente ligada a uma melhor gestão de sala de aula e a um melhor clima relacional, na maioria das salas de aula daquelas escolas. Nalguns dos trabalhos destes autores, são igualmente evidentes as diferenças observadas nas práticas entre professores das escolas "ineficazes" em contraste com a convergência das práticas dos professores observada nas escolas ditas eficazes. Explicitando melhor, nestas últimas em média os alunos envolvem-se mais tempo nas tarefas de aprendizagem, os professores ocupam mais tempo no ensino propriamente dito, o clima relacional é melhor e, além disso, existem poucas diferenças entre salas de aula; pelo contrário, nas escolas ditas ineficazes o envolvimento dos alunos é menor, o tempo de ensino também e o clima relacional apresenta menor qualidade. Para além disso existe uma grande diversidade de situações entre salas de aula, no que diz respeito a estes diferentes aspectos (p.121).

³⁶ Kounin (1983) observou que o envolvimento dos alunos na tarefa atingia 98,7% das suas amostras de professores mais bem sucedidos na gestão da sala de aula, enquanto que o envolvimento para os menos bem sucedidos atingia os 25% (cf. Doyle, W, *op. cit.*:409).

Os primeiros encontros

Outros aspectos da vida de sala de aula têm sido menos equacionados nos estudos sobre os efeitos da escola, como é o caso do que se passa em sala de aula nos primeiros contactos do professor com o grupo-turma. A complexidade do estudo dos efeitos da escola e a dificuldade em obter a adesão dos professores para a observação dos primeiros dias de aulas serão dois factores que associados justificam a falta de informação sobre este aspecto da vida escolar nos estudos sobre os efeitos da escola.

As expectativas e representações mútuas que se constróem no grupo-turma e particularmente na relação professor-aluno, nas primeiras semanas no ano lectivo têm uma importância determinante na construção da relação pedagógica, como realçam os estudos da "eficácia do ensino" e também os estudos de carácter interaccionista e microsociológico (Ball, S, 1980; Hamilton, D. 1984; Delamont, S., 1987; Amado, João (2000).

Nos *primeiros encontros*, os estudantes passam de uma fase de "*passiva e pura observação*" (fase de "*lua de mel*") para uma "*fase de teste*", na qual experimentam a autoridade do professor. O impacto destes primeiros encontros na relação que se vai desenvolver ao longo do ano depende em muito das "*estratégias de apresentação do próprio professor*", como conclui João Amado (2000) a partir do seu estudo realizado recentemente numa escola portuguesa. Segundo o autor, os alunos *destacam pela positiva as estratégias docentes susceptíveis de integrar a vontade do aluno, de mobilizar correctamente o seu apoio e colocam como condições indispensáveis, a assertividade do professor enquanto líder e a mestria na gestão das interacções* (p. 34).

Doyle, W., apoiado em estudos por si realizados e nos de outros investigadores, particularmente Emmer, E.T. & Evertson, C.M. e colaboradores, sistematiza os contributos dos estudos sobre gestão da sala de aula e eficácia do ensino relativos às primeiras semanas de aulas. Emmer, E.T. & Evertson, C.M. e colaboradores observaram com especial incidência as primeiras semanas de aulas e seu impacto no comportamento e nas aprendizagens dos alunos, nos mais diversos níveis de escolaridade, comparando professores que consideraram mais eficazes e professores menos eficazes ³⁷ (ver Doyle, W., *op. cit.*: 410 e seguintes). Estas comparações levam à conclusão de que os professores cujos alunos obtêm maior sucesso nas aprendizagens apresentam diferenças relativamente aos outros, em especial na gestão das primeiras aulas. Eles comunicam claramente as suas expectativas aos alunos, observam-nos de perto, antecipam-se aos problemas, intervêm prontamente, apelam à regra, evocam as consequências dos comportamentos inadequados e responsabilizam os alunos. Mesmo em classes com alta incidência de comportamentos de indisciplina, estes professores tendiam a dar ainda mais atenção e força ao currículo e a falar mais acerca do trabalho do que da indisciplina, enquanto que os menos eficazes tendiam a focar a atenção colectiva nos comportamentos inadequados, através de frequentes reprimendas que, por vezes, paravam literalmente toda a actividade. Quanto ao uso de sanções face aos comportamento inadequados, não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos de professores durante a 1ª semana de aulas (utilizavam muito poucas), mas durante a 2ª e 3ª semanas as sanções

³⁷ O critério utilizado pelos autores foi o ganho nas aprendizagens dos alunos entre Novembro e o final do ano lectivo.

aumentavam significativamente nas classes dos professores menos eficazes. No que diz respeito concretamente ao processo de construção do sistema normativo, as diferenças situam-se mais ao nível da clareza na definição do mesmo, da vigilância no cumprimento das regras e do seu reforço do que no tempo gasto com o processo.

A disciplinação

Segundo Estrela, M. T. (1986), a disciplinação cooresponde a *“um conjunto de processos que conduzem à criação de disciplina, compreendendo esta quer uma forma exterior de ordem, quer uma forma interiorizada de aceitação da regra”*. Se bem que *“todo o processo educativo é inseparável de uma acção disciplinar”*, podemos considerar aqueles aspectos do mesmo que visam de forma mais directa a criação da disciplina. Para esta autora a disciplinação em sala de aula compreende essencialmente a processos quer de *“inculcação”*, quer de *“correccção”*, sendo a *“inculcação da regra um aspecto particular do processo geral de inculcação levado a cabo pela escola e seu aparelho ideológico”*, enquanto que a correccção corresponde às *“acções que têm como primeiro objectivo o restabelecimento da regra violada pelo comportamento desviante”* (pp. 331/332 e seguintes).

Os estudos na linha da gestão da sala de aula e eficácia docente que se interessaram pelas questões da disciplina introduzem uma leitura dos processos de disciplinação que salienta o papel do professor na prevenção, quer primária, quer secundária, dos comportamentos de indisciplina em sala de aula. Prevenção primária na medida em que alguns deles se antecipam aos comportamentos não desejados e prevenção secundária na medida em que outros dos procedimentos descritos constituem uma resposta de controlo ou de correccção dos comportamentos de indisciplina observados. Os primeiros estão intimamente ligados aos processos de organização e gestão do currículo. Os procedimentos de controlo e de correccção apresentam uma maior diversidade do que aquela que foi evidenciada pelos estudos da gestão de sala de aula, como atestam as investigações de carácter qualitativo (ver Amado, J., 1998a: 40/46). A partir do estudo empírico de tipo etnográfico que o autor realizou em escolas portuguesas, estabeleceu três categorias para estes procedimentos a que chama *correctivos*: (i). correccção pela integração/estimulação; (ii.) correccção pela dominação/imposição; (iii.) correccção pela dominação/ressocialização.

O estudo dos procedimentos de disciplinação dos professores constitui um domínio de difícil análise, dada a importância das interpretações dos protagonistas das situações. Tal como as concepções de disciplina e de indisciplina são sempre relativas ao um determinado contexto, também a interpretação dos procedimentos de disciplinação depende das finalidades e dos significados que lhes atribui quem os aplica, bem como das leituras e interpretações tanto daqueles que a eles estão sujeitos, como daqueles que os observam directa ou indirectamente (grupo – turma, pais, etc.). Por outras palavras, o que em determinados contextos pode ser visto como um estímulo à mudança de comportamento noutros pode ser visto como um castigo (por exemplo, o professor mudar o aluno de lugar). Depende de muitos factores, ou seja, depende do modo como o professor o faz, depende da personalidade do aluno e da representação que tem do professor, depende das práticas habituais naquele contexto escolar, depende da reacção do grupo-turma, depende da interacção entre todos estes factores e não só.

As formas dos professores lidarem com os problemas de disciplina tradicionalmente assentam na posição de autoridade que detém no grupo. A teoria da modificação do comportamento e a teoria cognitivista têm sido os principais fundamentos da sua análise.

A teoria de modificação do comportamento concentra-se no comportamento observável das pessoas, no contexto e nas consequências das suas acções, considerando os seguintes princípios teóricos (cf. Fontana, D. 1985, 1987: 66/67):

- “o comportamento observável pode ser descrito em termos objectivos”;
- “o comportamento aprende-se”, ou seja, se o comportamento de uma pessoa não é aceitável pode ajudar-se a pessoa a desenvolver comportamentos apropriados;
- “a lei do efeito” – a aprendizagem é baseada em processos de condicionamento operante, ou seja, o comportamento que é recompensado tende a ser repetido, enquanto que o comportamento que não recebe recompensas tende a ser eliminado;
- “mudanças de contingências”, ou seja, um processo de modificação de um comportamento não desejado para um comportamento desejado implica uma mudança no modo como a pessoa é recompensada ou não nas suas acções.

Associados a este modelo estão os diversos estudos que se debruçaram sobre a aplicação, pelos professores, de recompensas e de punições para o controlo do comportamento dos alunos (Cairns, L. G., 1985; Docking, J. W., 1987; Caffyn, R. E., 1989). Também o modelo de disciplina assertiva se baseia nesta perspectiva teórica. Este modelo de intervenção do professor, muito divulgado no sistema americano, baseia-se na ideia de que os professores podem controlar as suas salas de aula estabelecendo um conjunto de regras, clarificando as consequências das infracções às mesmas, com as quais lidam de forma assertiva (nem agressiva, nem passiva) e consistente (Canter, L. & Canter, M., cf. Arends, R. I., 1995: 206).

Na perspectiva cognitivista o foco de interesse são as razões subjacentes ao comportamento, designadamente o sentido que a pessoa atribui ao meio em que funciona. Em contexto educativo e nesta perspectiva, é fulcral compreender o que o aluno pensa acerca do seu comportamento e do comportamento do professor, e compreender o que o professor pensa do comportamento do aluno e do seu próprio. Ligada a esta abordagem do controlo do comportamento está toda uma vasta terminologia na qual tomam particular destaque expressões como *locus de controlo* (externo e interno), auto-observação, autoconceito, autoestima, empatia, consciência de si, autenticidade, responsabilidade (Fontana, F., *op. cit.*: 101/123). Nesta perspectiva baseiam-se modelos de intervenção como os de Thomas Gordon ou de William Glasser, que abordaremos mais tarde. Esta última perspectiva, cognitivista, à qual está associada uma visão personalista e humanista da educação, tem ganho cada vez maior importância no estudo da escola, a qual alguns autores reclamam (Reynolds, D. 1994: 46) e outros põem em prática em projectos de intervenção nas escolas (Freiberg, H. J. *et al.*, 1995; Gilborn, D. *et al.*, 1993).

Estas duas perspectivas teóricas, sendo distintas no modo como concebem o papel do sujeito e do meio, podem ser e são utilizadas em complementaridade tanto na abordagem quotidiana aos problemas de disciplina como na sua investigação. Esta complementaridade no domínio da acção está

bem patente, por exemplo, no modelo eclético de intervenção disciplinar de Bell, L. C. & Stefanich, G. P. (1984), que estabelece a definição de regras e de consequências, propõe que os alunos participem quer em processos de reflexão, através da análise de situações e do seu próprio comportamento, quer na resolução de problemas e acentua a importância da construção da autodisciplina.

Na maior parte dos estudos que se interessaram pelo problema, perspectivando ao nível da escola, são dominantes os pressupostos de carácter comportamentalista, muitas vezes analisando-o numa simples perspectiva dicotómica punições \leftrightarrow reforços/incentivos. Nos estudos americanos sobre a escola, como anteriormente ficou patente, o ambiente disciplinar surge como um elemento emergente do estudo dos processos educativos. As primeiras investigações quando se lhe referem descrevem-no sumariamente, como *"ambiente ordeiro"*, *"atmosfera de trabalho positiva"*. Nos trabalhos mais recentes é mencionada a associação entre *"escolas eficazes"* e *"disciplina assertiva"*.

3.2. Escola \rightarrow sala de aula

Condições organizacionais e sala de aula – o problema

Como Berliner (1985, cit. por Scheerens, J.: *op. cit.* : 23) afirma, *"é razoável defender que professores eficazes possam existir fora de escolas exemplares, mas uma escola exemplar não pode existir sem um grande número de professores eficazes"*.

Porém, também é legítimo questionarmo-nos sobre como é que os processos educativos que se desenvolvem em sala de aula e as respectivas aprendizagens dos estudantes podem ser facilitados pelas condições proporcionadas pelo nível organizacional superior – a escola. Thomas Good no prefácio ao livro de Susan Rosenholtz *"Teacher's Workplace"* (1989) equaciona o problema do seguinte modo: Porque é que algumas escolas encorajam o envolvimento e esforço dos seus profissionais e estudantes e outras parece gerarem apenas expectativas mínimas de desempenho? Porque é que professores de algumas escolas estão satisfeitos e querem participar na vida da escola – falar e aprender com os seus pares, enquanto que os de outras escolas, que servem populações estudantis idênticas, desejam acima de tudo a sua transferência? Porque é que professores de algumas escolas reconhecem os seus problemas pedagógicos e nelas obtêm apropriado *feedback*, enquanto que professores de outras escolas se sentem ameaçados se procuram ajuda?

De acordo com Scheerens, J. (*op. cit.*: 24), em qualquer organização pode equacionar-se um conjunto de relações entre condições existentes nos níveis organizacionais superiores (neste caso, a escola) e condições dos níveis organizacionais inferiores (neste caso, a sala de aula), como sejam:

1. Efeitos do contexto, segundo os quais se pode observar uma difusão da qualidade dos seus membros, se uma maioria fôr detentora dessa qualidade e existir suficiente *feedback* endógeno. O autor utiliza a metáfora das *chocadeiras* (*"nested layers"*) de Purkey & Smith, segundo os quais determinadas escolas funcionam como *"ninhas de*

mudança” para alguns dos seus professores. Esta relação escola → sala de aula (professor) traduz-se em termos de dinâmica de escola em processos de colaboração mais ou menos formal entre profissionais.

2. As condições da escola funcionam como espelho das condições de sala de aula. Aspectos como a “pressão” para a aprendizagem, altas expectativas ou outros podem apresentar uma assinalável congruência entre níveis, a qual se pode traduzir numa consistente cultura de escola.
3. Condições proporcionadas pela escola que são incentivos ao trabalho de qualidade na sala de aula. São exemplos, o reforço aos professores pelas suas realizações, por parte da direcção, a exigência/o estímulo a um ensino de qualidade por parte dos utentes (pais, comunidade em geral).
4. Condições materiais facilitadoras das condições ao nível da sala de aula. Por exemplo, a implementação de tecnologias que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem.
5. Condições que constituem medidas seleccionadas para aumentar as condições de eficácia ao nível da sala de aula. Exemplo, o aumento do tempo de aprendizagem, o recrutamento de professores com determinadas “qualidades”, a selecção de materiais didácticos vistos como mais eficientes, etc.
6. Condições para proteger os níveis organizacionais mais baixos da perturbação das suas condições de trabalho. São exemplos, o exercício de funções de liderança no sentido de salvaguardar um número adequado de matrículas e nalguns casos a implantação de critérios selectivos de matrícula, de providenciar encontros informais ou formais entre professores, de fazer uso eficiente da legislação, etc.

Parece assim que, existe um leque de condições que ao verificarem-se nos níveis organizacionais superiores de uma determinada organização (designadamente de uma escola) podem proporcionar qualidade de desempenho das suas funções nos níveis organizacionais mais baixos, e essa qualidade tenderá a reflectir-se no próprio desenvolvimento da organização.

Que consistência empírica terão estas abordagens teóricas, inferidas a partir de outras realidades organizacionais, para a compreensão da relação escola → sala de aula? Que influência terão no ensino e na aprendizagem em sala de aula e no desenvolvimento da organização escolar os processos de colaboração entre os profissionais da escola? E a congruência no pensamento e na acção entre os diferentes níveis organizacionais? E a prática de incentivos à qualidade, o desenvolvimento de acções intencionais de mudança ou a aplicação de medidas previsivelmente facilitadoras da melhoria da qualidade? As respostas não se afiguram fáceis; todavia, a investigação quer a nível fundamental, quer através da utilização de designs de investigação – acção, ou da aplicação de esquemas de avaliação de mudanças em escolas, proporciona alguns elementos de reflexão.

A tentativa de conhecimento dos factores ligados à escola que têm impacto no trabalho dos professores em aula e indirectamente nas aprendizagens dos alunos tem vindo a deslocar-se de uma análise da dimensão estrutural da escola (características físicas e recursos materiais) para uma

dimensão de natureza cultural e de gestão escolar.

Condições estruturais

Como referimos noutros momentos deste trabalho, a dimensão estrutural parece não desempenhar um papel determinante nos resultados que a escola obtém, considerando determinados limites de tolerância. O tamanho e as condições físicas do edifício ou das salas de aula, por si só pouco contam; conta sim, o modo como os membros da escola deles se apropriam. O reforço dos recursos materiais se não for acompanhado por uma efectiva motivação e implicação dos membros da escola no sentido da sua utilização, pouca diferença faz. Ou seja, a dimensão cultural e de gestão da organização é que verdadeiramente contam para uma optimização dos recursos físicos.

Nas palavras de Bennett, S. N. (1987: 532) *“diferenças físicas nos espaços de ensino não diferenciam claramente as práticas de ensino (...) a arquitectura pode modificar o meio mas não as actividades que nele se desenvolvem”*.

Também a questão dos recursos materiais estão intimamente associados ao modo como os professores os utilizam, não sendo por si só bastantes para que as escolas modifiquem as suas condições de ensino e de aprendizagem (Canário, R., 1992).

Liderança e socialização dos professores

Quanto aos processos de liderança e de gestão ³⁸ estudos de carácter etnográfico, como por exemplo, os de Burgess (cit. por Hughs, M., 1990: 30) e de Ball, S. (1987) dedicam bastante atenção ao papel do director demonstrando muito claramente que ele é determinante tanto como *“definidor de papéis essencial na escola”*, como principal foco da actividade micropolítica da mesma. Este tipo de estudos contribuiu para o processo de ruptura entre uma visão determinista da cultura de uma escola, no sentido de esta ser um reflexo da cultura dominante emanada das macroestruturas do sistema educativo, para uma perspectiva de cultura organizacional escolar alicerçada na sua própria estrutura e dinâmica organizacionais. Neste sentido, reforçaram a importância do papel de liderança e gestão locais.

Na linha metodológica que realça os aspectos relacionados com a organização social da escola e sua ligação às práticas pedagógicas de sala de aula, o cruzamento dos estudos mais recentes destacam duas dimensões que parece contribuir para o bom funcionamento das escolas – a liderança pedagógica participada e os processos de socialização dos professores.

Quanto às questões da **liderança e gestão** evidenciam-se três vertentes essenciais:

- a partilha de objectivos;

³⁸ Segundo Gold, A. & Evans, J. (1998: 25) gestão e liderança em certa medida sobrepõem-se, mas a liderança tem uma dimensão mais voltada para as crenças e os valores. Os líderes necessitam de uma maior compreensão das posições de poder. A gestão refere-se a uma estrutura e um processo de planeamento, coordenação e direcção de actividades de pessoas, departamentos e organizações e também ao indivíduo ou grupo de indivíduos que gerem a organização. A gestão está associada ao desempenho de um papel e a liderança à interacção pessoal que suporta esse papel.

- os processos de selecção, recrutamento e substituição dos docentes e outros profissionais;
- a monitorização e *feedback* das actividades de sala de aula e dos espaços colectivos fora da sala de aula.

Relativamente à partilha de objectivos, Rosenholtz, S. (*op. cit.*: 206/207) afirma que nas escolas onde se observa um nível elevado de consenso, *“ direcção e professores parece concordarem que a definição dos objectivos curriculares ocupa um lugar de alto significado; são escolas que revelam um estilo, uma atitude, um pensamento algo singular ”*; pelo contrário, nas escolas com baixo nível de consenso, *“ muitos professores parecem mais preocupados com a sua própria identidade do que com um sentimento comunitário de partilha ”*. O modo como cada membro da organização se situa, se vê e se revê na mesma, contribui, ou não, para o seu envolvimento num processo de partilha de objectivos. Estes aspectos são particularmente realçados por Sam Springfield (1994b: 163) que chama a atenção para a confusão que tem sido estabelecida entre clarificação de objectivos e partilha de objectivos. Esta última, implica que esses mesmos objectivos adquiram significado e sejam universalmente compreendidos pelos diferentes membros da escola. É através dos processos de participação na vida da escola e do reconhecimento do valor de cada um dos seus membros que se pode alicerçar uma efectiva partilha de objectivos. Falta qualquer sentido prático ao simples recurso à apresentação e divulgação de objectivos escritos poucos ou nenhuns reflexos tem no modo de vida e nas práticas das escolas.

Também Good & Brophy (1986: 597) valorizam este aspecto da liderança, a partir da análise dos principais estudos sobre esta dimensão organizacional realizados até àquela data. Afirmam os autores o seguinte: *“ presumivelmente, os directores nas escolas eficazes geram um forte sentido de comunidade, com uma partilha de objectivos comuns e de altas expectativas tanto acerca dos estudantes como dos professores ”*. Mas, para estes autores *“ o sentido de comunidade numa escola requer mais do que a partilha de objectivos instrumentais, requer uma ordem moral, que inspire respeito pela autoridade, atenção genuína e persuasiva pelas pessoas individualmente, respeito pelos seus sentimentos e atitudes, respeito mútuo, e um consistente reforço das normas que definem e delimitam o comportamento adequado ”*. Em seu entender, é importante que este aspecto não seja negligenciado, dada a fragilidade da instituição escolar devida ao fraco controlo formal que tem no capítulo da selecção dos profissionais que nela trabalham e também ao facto de os estudantes constituírem uma *“ clientela involuntária ”*. A construção de um clima que propicie o desenvolvimento de processos de identificação com uma comunidade à qual todos sentem que pertencem é uma questão que não pode ser ignorada. Liderança e participação são dois aspectos da vida da organização que cada vez mais se julga não poderem estar dissociados.

Maja Huber (*op. cit.*: 147/151), como já dissemos, estudou a relação entre os processos de coordenação escolar e de colaboração entre docentes e as aprendizagens, o envolvimento e o nível de bem-estar dos alunos, por um lado, e a satisfação profissional dos professores, por outro. A autora observou que existe um efeito positivo da discussão dos objectivos educacionais na satisfação profissional dos professores. Observou ainda que, *“ nas escolas em que a discussão acerca dos objectivos educacionais era uma realidade, o bem-estar dos alunos na escola era maior ”*. Encontrou também uma relação inversa entre o nível de coordenação e cooperação docentes e a competição

entre os alunos, mas esta última surgiu bastante associada aos bons resultados nas aprendizagens em matemática. Inversamente, não encontrou relação significativa, respectivamente entre o envolvimento, o bem-estar dos estudantes, a disciplina na sala de aula e os resultados na aprendizagem em matemática. Segundo Huber, *"a competição tem um efeito positivo nos níveis de aprendizagem da classe, em oposição com os efeitos que ela tem no bem-estar dos estudantes na escola"*. Em que medida estes resultados se prendem com particularidades do sistema educativo suíço ou com as características específicas da amostra de escolas estudadas? Algumas das escolas eram bastante selectivas no que diz respeito à distribuição dos estudantes por classes segundo as suas capacidades e esta variável revelou-se altamente associada com a competição. Como a autora denuncia a certa altura, *"o tipo de escola (selectiva ou não) é um forte predictor da competição"*. Pode ter-se observado deste modo um importante efeito de multicolinearidade³⁹, que pode explicar os resultados.

Considerando agora, a vertente **selecção e recrutamento docente**, diremos que a ligação entre uma direcção de escola que influencia activamente esse processo e as aprendizagens dos alunos é um dos aspectos persistentemente encontrados nas investigações americanas. Rosenholtz (*op. cit.*: 16) realça este aspecto, assinalando que os critérios e os processos de selecção e recrutamento de novos docentes pode funcionar como um meio de potenciar a partilha de objectivos na organização escolar. Segundo a autora, nas escolas bem sucedidas a direcção recorre à consulta dos professores a fim de garantir o recrutamento de novos docentes que partilhem dos valores e padrões prevalecentes na escola. Teddlie & Crone (1993, cit por Teddlie, 1994a.: 128) observaram que nas escolas ditas eficazes os directores seleccionavam os novos professores baseando-se mais em *"traços específicos de personalidade"* do que em *"vagas filosofias acerca da educação e da disciplina"*. A observação destes autores está em sintonia com o modo como professores portugueses vêem as características do professor ideal, no estudo de Leonor Lima Torres (1997: 165). Diz a autora: *"desde logo, as características mais citadas pelos professores inclinam-se para o reforço das qualidades humanas e pessoais"*. De entre essas características mais citadas, a autora realça: *"sociável, acessível, disponível"*; *"aberto, comunicativo, dialogante"*; *"calmo, paciente"*; *"compreensivo, tolerante"*; *"companheiro, amigo, sincero"*; *"empático"*.

Pode parecer irrelevante este aspecto da liderança no nosso sistema educativo. Todavia, pensamos que não o é em absoluto. Para além da importância que a selecção de professores tem nas organizações escolares privadas, no sistema público apesar do processo centralizado de colocação dos professores nas escolas, as suas direcções podem exercer influência (se bem que muito reduzida) na colocação de professores em substituição de outros ou em situações em que existe uma grande carência de professores qualificados. Muitas vezes a falta de critério e de acompanhamento destas situações especiais reflecte-se na vida das turmas e com frequência no ambiente disciplinar das mesmas e da escola em geral; se bem que devemos ressaltar que em nosso entender a falta de acompanhamento é o aspecto mais problemático.

Quanto ao acompanhamento das actividades de sala de aula e dos espaços colectivos fora de sala de aula, a investigação indica que os directores (ou equipas directivas) das escolas que

³⁹ Este problema metodológico surge quando duas variáveis independentes estão relacionadas uma com a outra; nesse caso, aquela que é considerada emerge como o mais significativo predictor.

funcionam bem apresentam grande visibilidade. Este aspecto é bastante relevante no caso das escolas com bom ambiente disciplinar, onde segundo Johns, F. A. et al. (1989: 188) os directores passam cerca de 25% do seu tempo nos espaços colectivos, como entradas, corredores, recreios, sala de professores, bar/refeitório e salas de aula. Quando chegam de manhã dão uma volta pela escola, observam, conversam e mantêm uma relação amistosa com estudantes, professores e outros profissionais. Esta função da direcção pode ter a participação dos professores. No seu estudo acerca das características organizacionais que explicam a indisciplina, Burns, J. (1985) observou que uma delas é o facto dos professores não supervisionarem a vida escolar nos diferentes espaços da escola e concomitantemente atribuírem aos auxiliares de educação um importante papel na disciplinação dos alunos.

Esta dimensão da gestão escolar, também ela observada por Peter Mortimore e colaboradores, apresenta-se como uma questão bastante delicada, particularmente no que se refere ao acompanhamento das actividades de sala de aula. A autonomia e discrição no exercício da função docente são aspectos importantes para o envolvimento do professor na escola enquanto local de trabalho e, nessa medida, é necessário que existam mecanismos de monitorização que promovam um efectivo desenvolvimento profissional assente em processos de colaboração e de encorajamento à mudança. Como assinalam Short, P. M. et al. (*op. cit.*: 9) “os directores das escolas com bom ambiente disciplinar estão conscientes dos problemas de disciplina da sua escola e dão oportunidades e apoio aos professores para lidarem com eles”.

A questão da monitorização e acompanhamento e também da selecção dos professores, levanta um conjunto de questões de fundo que não podemos deixar de formular:

- Como determinar as características desejáveis de um professor?
- Como é que um director (ou equipa directiva) pode(m) acompanhar os processos pedagógicos de sala de aula de modo a que seja uma experiência confortável para todos?
- Como é que a direcção pode dar um *feedback* construtivo aos docentes que apresentam problemas pedagógicos?
- Como é que a direcção de uma escola pode envolver os professores nos processos de monitorização e de acompanhamento dos professores, para que o façam de uma forma construtiva?
- Como estimular uma política de colaboração e de entreajuda que assegure o desenvolvimento profissional dos professores e a aprendizagem dos estudantes ?
- Como articular alguns destes aspectos com os processos de formação de professores e outros educadores centrada na escola ?
- Que contributos podem dar os órgãos colegiais (conselho pedagógico, grupos disciplinares e outros, que tanta relevância têm tido no nosso sistema educativo) para a abordagem desta problemática?

A reflexão sobre estas perguntas leva-nos novamente ao importante trabalho de Susan

Rosenholtz (*op. cit.*: 103). Um dos aspectos da escola, enquanto organização social, estudados pela autora foi o que chamou de *“oportunidades de aprendizagem dos professores”*. Comparando as denominadas *“escolas ricas em experiências de aprendizagem”*, por um lado, e as denominadas *“escolas empobrecidas em experiências de aprendizagem”*, por outro, a autora verificou que:

- Nas *“escolas ricas em experiências de aprendizagem”*, a direcção e os professores tendem a responder às necessidades de desenvolvimento profissional com *feedback* consistente, com opiniões úteis, apoio e assistência de modo a assegurar a satisfação das necessidades e a otimizar as diferenças no desenvolvimento dos professores.
- Nas *“escolas empobrecidas em experiências de aprendizagem”*, direcção e professores parece acreditarem que pouco ou nada pode ser feito para melhorar as dificuldades pedagógicas e nessa medida, respondem aos professores em dificuldade com pouca ou nenhuma intervenção, mas mais com um *“sentimento dissimulado de ridículo”*.

Estas diferenças entre relações de trabalho nas escolas estão intimamente ligadas aos resultados da aprendizagem dos alunos, como a autora demonstrou (p. 102).

Nas experiências de Gilborn, D. *et al.* (1993), particularmente na escola de Reid, na qual foi desenvolvido um processo de responsabilização profissional partilhada, através da participação dos professores na política de formação e tomadas de decisão a nível de escola visava-se conseguir uma actuação cada vez mais convergente e consistente dos professores. A intensificação das *“redes informais de apoio”* fez a escola sair de uma situação de *“baixa moral, fragmentação de valores e altos níveis de stress dos professores”*. A colaboração entre docentes e entre estes e a direcção da escola levou também a uma maior organização das práticas de formação e a uma progressiva adesão a formas de colaboração entre docentes mais estruturadas, designadamente através de processos de observação mútua de sala de aula (pp.37/43).

As conclusões de Gilborn e colaboradores estão de acordo com a análise de Hutmacher, W. (1992: 68) sobre os modos de aprendizagem dos profissionais de educação no interior do estabelecimento escolar. Diz o autor: *“ . . . a formação organizada não é o único método de aprendizagem, sendo útil destacar o papel dos grupos de encontro e partilha de experiências ou outras modalidades de círculos de qualidade que tendem a favorecer a comunicação, a circulação de ideias e a pesquisa ”*.

No mesmo sentido vão algumas das observações de Lee, V. E. *et al.* (1991, cit. por Torres, L. L., *op. cit.*:73/74), as quais destacam a importância das *“relações interpessoais, profissionais e formas de comunicação entre professores nos níveis de eficácia da escola”*.

A temática da socialização do professor traz igualmente contributos importantes para a compreensão dos processos de colaboração entre professores e suas diferenças entre escolas .

A socialização laboral, em sentido lato, é *“o processo pelo qual os indivíduos aprendem a cultura e os valores de um novo ambiente de trabalho, se adaptam ao meio laboral e desenvolvem competências de trabalho”* (Kirby *et al.*, 1992, cit. por Teddlie, C., 1994a: 129). Um aspecto particular da socialização é a *“indução”*, a qual se refere às experiências específicas de socialização dos professores em início de carreira.

Teddlie, C. (*op. cit.*: 129/130) cita estudos de TerHaar (1992) e de Kirby *et al.* (1992) acerca de experiências diferenciadas de indução de professores em escolas consideradas diferentes sob o ponto de vista da sua eficácia. TerHaar observa que os professores no 1º ano de ensino em escolas “eficazes” consideram-nas genericamente melhores do que os das outras escolas; as diferenças de opinião apresentam-se estatisticamente significativas para 4 dimensões do ambiente escolar:

1. No que diz respeito ao isolamento versus coesão, os professores das escolas “eficazes” descrevem-nas como tendo uma atmosfera amigável, em que cada um “*puxava pelo outro*”, os professores eram amistosos e dialogantes, sentiam que “*faziam parte de um todo*” e existia um espírito de escola especial; pelo contrário, os professores das escolas “ineficazes” descrevem os seus colegas como “*facciosos*” e “*reservados*”.
2. Nas escolas “eficazes”, os professores iniciados observaram a existência de planos de disciplina tanto para toda a escola, como especificamente para cada nível de escolaridade; pelo contrário, nas “ineficazes” os novos professores sentiam que as regras disciplinares eram vagas, tanto a nível de toda a escola, como de cada nível de escolaridade.
3. Nas escolas “eficazes”, os novos professores sentiam-se muito à-vontade com os seus directores, enquanto que os das “ineficazes” se sentiam menos à-vontade.
4. Nas escolas “eficazes”, os novos professores viviam um ambiente de partilha quer na definição de objectivos, quer na planificação educacional, onde se sentia a pressão dos pais e directores como influências motivadoras; enquanto que, os professores nas escolas ditas ineficazes sentiam pouco envolvimento dos pais e mais estigmatização do que ajuda da parte dos directores.

Kirby e colaboradores observaram igualmente experiências de socialização de professores em início de carreira (com menos de 3 anos de serviço), em escolas “*historicamente eficazes*” e em escolas “*historicamente ineficazes*” (escolas com cada um destes estatutos há cerca de 6 a 7 anos – informação proveniente de estudos anteriores). Os autores salientam diferenças entre os dois tipos de escolas, particularmente no que respeita a: apoio recebido pelos novos professores e desenvolvimento de competências profissionais. Nas escolas *historicamente eficazes*, os novos professores viam o ambiente escolar como mais securizante, onde existia, portanto, maior apoio e *feedback* positivo. Os autores observaram igualmente uma menor variabilidade nas opiniões dos novos professores das escolas *historicamente eficazes* e uma evolução mais positiva nas competências de gestão de aula ao longo do primeiro ano de indução.

Em investigações por si conduzidas, ao comparar escolas “eficazes” com as outras, Teddlie observou nas primeiras uma “*maior estabilidade e experiência docentes*”, assim como, uma maior “*cooperação*” e “*coesão*” entre os professores, maior “*consistência das suas práticas*” e “*apoio livremente dado aos novos docentes*”. Nestas escolas “eficazes”, para além dos bons resultados académicos dos alunos, observou-se igualmente um bom clima disciplinar. A ligação entre *estabilidade docente* e “*eficácia da escola*” tem sido uma dimensão algo controversa. Enquanto que alguns estudos como o de Rutter *et al.* (1979) encontraram uma associação entre mudanças no corpo docente e escolas melhor sucedidas, Reynolds, D. (1990 :15), pelo contrário, associa “eficácia” e

estabilidade docente.

A importância quer de uma liderança forte e participada (que envolva professores e outros profissionais, estudantes e pais num processo de partilha de objectivos), quer dos processos de colaboração entre professores (que fazem da escola um local de aprendizagem permanente), remetem-nos para uma reflexão acerca do significado destas formas de participação.

Na investigação fundamental que tem sustentado estas conclusões, a maior parte das formas de coordenação participada e de colaboração entre professores parecem-nos relativamente simples e, por vezes, bastante informais. Pensamos porém que, mais investigação acerca das formas de participação que caracterizam as escolas integradoras ou colaborativas parece ser absolutamente necessária. Para além de verificar a existência de colaboração entre docentes, ou de coordenação participada pelos docentes, é preciso perceber as formas de colaboração e de coordenação (como se faz?; quem faz?; quando se faz?). Percepcionar igualmente a relação entre a colaboração nestas escolas e o respeito pela autonomia e individualidade do professor. Afigura-se-nos também relevante a percepção das diferenças entre processos de colaboração mais ou menos informal e a colaboração formal, esta última assente em processos de colegialidade ou em dinâmicas planeadas e estruturadas em articulação com a direcção ou com outras instâncias de gestão escolar.

Tanto nas investigações de design do tipo quasi-experimental, como nos processos de avaliação de mudanças assentes em princípios de colaboração encontram-se formas de colaboração entre docentes bastantes estruturadas. É o caso, por exemplo, do estudo de Freiberg, H. J. *et al.* (*op. cit.*). A investigação desta equipa é atravessada pela ideia de desenvolver a colaboração (ou mesmo a cooperação) na escola aos mais diversos níveis. No caso dos estudantes, desenvolvendo estratégias de aprendizagem que promovam o sentido de cooperação e simultaneamente desenvolvam a autodisciplina. No caso dos docentes, promovendo a colaboração escola – família e experimentando estratégias de colaboração entre professores. Neste último caso, uma das estratégias utilizada foi a observação mútua de pares de docentes e respectiva discussão sobre as suas práticas de sala de aula. Os resultados obtidos foram bastante positivos, tanto no que respeita às aprendizagens dos estudantes, como às suas atitudes face ao ambiente de aprendizagem, à sua motivação e ao desenvolvimento do autoconceito académico. Por exemplo, relativamente ao ambiente de aprendizagem indicadores como *feedback*, expectativas dos professores, bem como, expectativas, envolvimento e orientação para a tarefa dos estudantes e disciplina da classe, apresentaram-se significativamente mais elevados do que nas escolas “controlo”.

Short, P. M. *et al.* (1994 : 57/72) também apresentam processos de colaboração bastante estruturados entre professores e outros membros da escola, no sentido da prevenção e resolução de problemas de abandono escolar, indisciplina ou mesmo de violência e de abuso de substâncias aditivas. Os autores reportam-se ao *modelo de equipas de resolução de problemas a nível de escola*, designado por “*Teacher Assistance Team*” (TAT) de Chalfant e associados, cujas respectivas avaliações revelam “*altos níveis de satisfação por parte dos professores das escolas onde foi implementado e altas taxas de resolução de problemas*”. Short, P. M. *et al.* propõem um processo estruturado de colaboração entre professores, direcção, técnicos de apoio e pais, que em conjunto podem formar *equipas de resolução de problemas*. Da avaliação dos processos de colaboração nestas equipas, os autores assinalam a importância de “*uma filosofia de educação e de uma perspectiva de*

disciplina a nível organizacional, da existência de apoio consistente e de recursos facilitados pela direcção da escola", que consideram aspectos críticos para a manutenção de um bom nível de "eficácia" destas equipas baseadas na escola.

Como afirma Andy Hargreaves (1998: 211), *"na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação – acção em colaboração, para referir apenas algumas. Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e a outras pequenas mas significativas acções".*

A colaboração corresponde, na verdade, a um enorme leque de procedimentos dentro de cada escola, que variam de escola para escola. Actualmente assiste-se, pelo menos a nível do discurso, a uma ênfase cada vez maior na necessidade de colaboração entre educadores no interior das escolas. A investigação sobre a escola tem vindo a enfatizar esta dimensão da vida escolar. Até à década de 80 ela era particularmente cara a movimentos pedagógicos como o Movimento da Escola Moderna, o qual transpôs o princípio educativo da cooperação para os processos de formação e desenvolvimento dos professores. Os resultados da investigação da escola que valorizam o *ethos de escola*, como um aspecto central para os bons resultados da mesma, quer ao nível das aprendizagens e satisfação dos estudantes, quer da satisfação dos professores, vêm alargar a importância atribuída aos aspectos da colaboração. Também as características do mundo moderno e a própria evolução das mentalidades contribuíram para esta mudança de concepções das relações de trabalho entre professores. Se tradicionalmente o *ethos* de cada escola seria decorrente de uma liderança forte e centralizada no director, no mundo de hoje esse *ethos*, que será baseado numa *cultura de consenso*, constrói-se a partir de processos que estimulem a comunicação entre os diferentes membros da escola. A integração de contributos da investigação de natureza qualitativa nos estudos sobre os efeitos da escola tem sido altamente relevante para esta evolução, a qual tem concorrido para uma aproximação compreensiva à dimensão das relações interpessoais na organização escolar.

Não tendo de modo nenhum a pretensão de se ser exaustivo, pensamos que para além destes factores, a ênfase na colaboração ficará a dever-se fundamentalmente às seguintes ordens de razões:

1. A associação de traços de uma "cultura de colaboração" com os bons resultados escolares (tanto a nível das aprendizagens, como da satisfação e envolvimento de professores e de estudantes) que emerge de alguns estudos sobre os efeitos da escola.
2. O contributo dos estudos qualitativos da profissão docente, alguns dos quais evidenciam a importância da colaboração no desenvolvimento profissional dos professores e nos processos de mudança e de desenvolvimento das escolas, em contraponto com as características "tradicionais" de isolamento e individualismo docentes, associados à inércia institucional (Hargreaves, A., *op. cit.*).
3. O princípio da colaboração surge como uma resposta "produtiva" a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam (Hargreaves, A. *op. cit.*: 277).

4. A necessidade de encontrar coerência entre um discurso sobre as aprendizagens dos estudantes (que acentua os processos de partilha de objectivos, de tomadas de decisão, a entreajuda . . .) e as oportunidades de aprendizagem dos professores no quotidiano da escola.
5. A ideia de uma certa “falência” da formação contínua descontextualizada do estabelecimento escolar , ou seja, do quotidiano profissional dos professores.

A par destas, e eventualmente de outras razões que contribuem para a expansão de uma “cultura de colaboração” nas escolas, pensamos ser importante estimular a reflexão sobre algumas das particularidades e também apreensões que esta realidade suscita:

- O carácter lento e imprevisível dos processos de colaboração; nesse sentido, *“as culturas colaborativas podem precisar de apoio administrativo e liderança para as ajudar a crescer e para facilitar o seu desenvolvimento”*, (Hargreaves, D. & Dawe, 1990, cit. por Torres, L. L.: *op. cit.*: 76). Um dos aspectos básicos, mas particularmente relevantes é o da organização de espaços e tempos facilitadores da colaboração.
- O problema da “colegialidade artificial”, ou seja, o perigo da colaboração ser o resultado do exercício do poder administrativo interno ou externo e, nesse sentido, a “colaboração” se transformar numa imposição “indesejada” ou, mesmo, numa forma de “co-optação” dos docentes, como diz Hargreaves, A. (*op. cit.*: 214).
- A transposição, digamos abusiva, dos resultados da investigação, os quais aparentemente assentam em formas bastante triviais, até mesmo informais de colaboração, para formas de colaboração que exigem processos de implicação pessoal e de partilha de objectivos comuns e de tomadas de decisão, dos quais pouco se sabe, se considerarmos o nível escola. Como afirmam Watkins, C. & Wagner, P. (1987, 1988: 40) *“associarmos excessiva esperança aos aspectos formais da colaboração será uma falsa esperança; é necessário que o informal continue a ser importante na nossa maneira de pensar e de agir”*.
- A proliferação de uma potencial confusão entre individualismo e individualidade que, fazendo da colegialidade/colaboração a norma, pode tornar *“o sistema desprovido de flexibilidade e carente de espírito”*, como afirma Hargreaves, A. (*op. cit.*: 205).

Cultura e clima de escola

Temos vindo a utilizar com alguma frequência os conceitos de clima, cultura e *ethos* de escola, torna-se portanto necessário proceder à sua clarificação. São conceitos provenientes quer da antropologia, quer da sociologia que, nas décadas de 60 e 70, começaram por ser transpostos para a investigação em educação e foram progressivamente adoptados pelas diferentes linhas de investigação e o seu uso generalizado na literatura sobre educação.

Segundo Watkins, C. & Wagner, P. (1987, 1988: 39) o conceito de *clima de escola*, que surge na investigação educacional na década de 60, corresponde em linguagem comum a um “*toque*

particular, a uma atmosfera de escola". O seu estudo nas fases iniciais traduziu-se na investigação dos estilos de liderança e das relações direcção de escola/professores ⁴⁰ e foi evoluindo para um reconhecimento cada vez maior do papel e das percepções dos professores e dos alunos na organização escolar. É também neste sentido que muitos autores utilizam a palavra *ethos*, que para Amado, J., (1998: 63) "*é a tradução do modo como se vive a cultura ou o cruzamento de culturas no interior de uma organização complexa como é a escola; ele traduz o tom, o carácter, o humor, a qualidade de vida de um grupo*".

Para Erickson, F. (1987: 11) este conceito de clima, *ethos* ou carácter global de uma escola constitui uma "*entidade indiferenciada, um termo sem conteúdo distinto, invisível, algo que anda no ar e à volta de nós, mas do qual não se pode falar*". O autor contrapõe a este o conceito de cultura de escola. Define cultura de escola a partir do conceito antropológico de cultura de um grupo que se traduz num "*sistema de significados e símbolos, transmitidos no seu quotidiano, com conteúdo explícito ou implícito que é deliberadamente ou não apreendido e partilhado entre os membros desse grupo*". A cultura, ao contrário do clima ou *ethos*, é mais do que comportamento social e seus artefactos, ela é essencialmente ideação, conhecimento e significados. A cultura corresponde a um conjunto de quadros interpretativos que dão sentido ao comportamento partilhado dentro de um determinado grupo social.

As diferentes concepções de cultura assentam na ideia de que existe em cada grupo social uma transmissão intergeracional de saberes e de significados, se bem que a este aspecto alguns teóricos associem o papel da cultura na adaptação dos novos membros ao grupo (Schein, 1985, por exemplo) e outros dão uma forte ênfase à invenção e difusão de novos padrões culturais dentro de cada geração e portanto ao papel da dinâmica dos diferentes grupos (Moscovici, 1989) (cf. Erickson, F., *op. cit.*:22; Nóvoa, A., 1992: 29). Enquanto que a primeira concepção se interessa fundamentalmente pela transmissão dos traços dominantes da cultura de um determinado grupo de geração em geração, no caso da segunda para além deste aspecto o interesse reside igualmente nos aspectos ligados à dinâmica da própria cultura do grupo, ou seja, as mudanças e as inovações que nela vão ocorrendo de geração em geração.

Cada pessoa age constantemente de acordo com o ambiente em que se situa, ou seja, a partir das representações e das expectativas que constrói vai agindo de modo a manter-se em equilíbrio com esse mesmo ambiente. Neste sentido, determinadas características do clima organizacional, como sejam, as relações interpessoais e em especial as relações de poder, a coesão interna, o apoio e estímulo recebidos, estão intimamente associadas à satisfação pessoal, à motivação, à capacidade de mudança e de inovação dos seus membros e consequentemente aos resultados que o grupo ou a organização conseguem obter com o seu trabalho. Luc Brunet salienta o papel do clima na "eficácia escolar", considerando-o "*um factor de prognóstico*", se bem que mais significativo no ensino secundário do que no primário. Diz o autor:

"nas escolas secundárias eficazes, parece reinar um clima de confiança, de cooperação, de entajuda e de apoio a todos os níveis e uma receptividade bastante grande para com as ideias e

⁴⁰É o caso, por exº, dos tipos de clima de Likert (1961, 1974, cit. por Brunet, Luc, 1992: 130/132). Likert, baseando-se na teoria de sistemas, aborda o clima de escola em função de oito dimensões e classifica-o em 4 tipo: autoritário explorador, autoritário benévolo, participativo de carácter consultivo e participativo de grupo.

inovações dos professores e dos alunos, verificando-se que a comunicação se estabelece de forma ascendente e descendente (1992: 137).

Desde os estudos de autores como Hargreaves (1967), Lacey (1970), Woods (1971) que surge na investigação educacional a associação entre clima de escola e indisciplina. Segundo Watkins & Wagner (*op. cit.*: 41/42) esta associação revela-se através de dois aspectos do clima ou *ethos* de escola: a “bipolarização” e a “inflexibilidade”. No caso da “bipolarização”, os trabalhos acima citados de Hargreaves, Lacey, Woods e, mais tarde, também o de Ball (1981) revelam que, nas escolas onde a indisciplina é um problema maior, existe uma visão “dualista” da população estudantil (os que têm sucesso académico e os que não têm). Estes últimos, sendo alvo de expectativas negativas por parte do meio escolar procuram outras fontes de autoestima que podem revelar-se através de comportamento anti-académico ou mesmo anti-social. Reynolds, D. (1977), a partir do seu estudo em oito escolas do País de Gales, distinguiu diferentes climas de escola, que se traduziam na utilização de diferentes estratégias para lidar com os alunos. Algumas escolas tendiam a usar “estratégias coercivas” e outras “estratégias incorporativas”. As primeiras baseavam o controlo das situações no uso do poder, através do aumento das punições, que podiam estender-se aos domínios mais valorizados do aluno – a sua autonomia (“não davam tréguas”). As “escolas incorporativas” encorajavam a participação dos estudantes como dos pais e reforçavam a natureza interpessoal dos processos educativos. Os autores observaram que estas últimas escolas revelavam uma taxa de sucesso académico mais elevada, metade da taxa de delinquência e taxas de assiduidade 6 – 7% superiores às das “escolas coercivas” (Reynolds, D., 1992: 9/19).

A investigação de Michael Rutter *et al.* veio imprimir uma maior atenção às questões do clima de escola, ao concluir, a partir de um processo indutivo, que as diferenças mais marcantes entre escolas não se situam ao nível deste ou daquele aspecto particular, mas de um conjunto de factores que sendo mais ou menos partilhados definem um *ethos* ou clima de escola.

Um dos aspectos do *ethos* de escola com bastante impacto na disciplina escolar é o do poder que os membros da escola, particularmente os professores e órgãos de gestão, atribuem à escola na prevenção e resolução os problemas de disciplina. Maxwell, W. (1987), ao comparar seis escolas secundárias escocesas, constatou que aquelas cujos dirigentes e professores tendiam a acreditar que a questão da disciplina estava sob o poder e controlo da escola (mesmo que as principais causas da indisciplina fossem atribuídas a factores de carácter familiar e individual) eram mais eficazes na prevenção e/ou resolução dos problemas da disciplina através dos seus meios.

Num domínio mais alargado das relações interpessoais na escola, uma outra questão que pode ser vista como uma questão de fundo que tem preocupado alguns investigadores em termos mais ou menos teóricos, é o problema do “encontro de culturas” entre professores e alunos. Lynda Measor (1990, cit. por Amado, J., 1998: 64), na busca de alguma clarificação para o problema, descreveu uma escola onde a estratégia dos professores passava pela tendência para uma certa aproximação ao *background cultural* dos estudantes (adoptando e tolerando elementos do seu aspecto exterior, utilizando uma linguagem comum, empregando o humor e distanciando-se do papel tradicional) e na qual os professores se confrontavam entre a tendência para esta aproximação e a necessidade de estabelecer limites de tolerância ao comportamento dos alunos.

Centrando-se nos aspectos do *ethos* mais ligados às relações de trabalho entre professores, Bird *et al.* (1980, cit. por Watkins & Wagner, *op. cit.*: 52/53) observam que a "coerência do staff" constitui o principal aspecto de um clima favorável de escola. Os autores identificam esta característica com as escolas onde existe uma verdadeira direcção e sentido de projecto, que se traduzem na proliferação de práticas colaborativas, designadamente trabalho de equipa. Coerência e uniformidade não podem ser confundidas, uma vez que nestas escolas se podem observar muitos estilos pessoais e competências diversificadas, que se conjugam no sentido da organização de equipas competentes. A diferença entre o *ethos* destas e de outras escolas é que nelas existirão porventura diferenças, mas não divisões.

Para além dos estudos sobre as relações de trabalho entre professores, as investigações qualitativas têm dado a conhecer a importância das *relações de convívio* na construção da cultura de uma escola. Como argumenta Thurler M. G. (1994, cit. por Torres, L. L., 1997: 67) "os momentos de convívio sócio – profissional são determinantes para o estabelecimento dos diferentes tipos de relações profissionais identificados, que a autora categoriza em: o individualismo; a balcanização; a grande família; a colegialidade forçada e a cooperação e interdependência". Também os estudos etnográficos dedicados à observação de salas de professores ajudam a perceber as relações de poder formal e informal no interior dos estabelecimentos escolares, ao identificar as redes de comunicação entre os professores e sua ligação aos respectivos estatutos profissionais (Duquerc, Y., cit. por Torres, L. L., *op. cit.*: 67).

Regulamentos e sistemas normativos

Uma outra dimensão de carácter organizacional com grande relevância para a compreensão da relação escola → sala de aula e respectivo ambiente disciplinar é o modo como a escola na sua globalidade considera a disciplina. Já Reynolds, D. (1976, cit. por Galloway, D. 1987a: 118), a partir do seu estudo empírico, enfatizou a influência das regras escolares e do modo como os professores as aplicam.

Um dos modos de perceber as concepções dominantes de disciplina numa escola é através da análise do seu regulamento. Ramon Lewis (1999) procedeu a esse estudo em 276 escolas australianas, dos ensinos primário e secundário. Observou o autor que, o *modelo de disciplina* subjacente à maior parte dos regulamentos era o *Modelo de Disciplina Assertiva* (Canter & Canter, 1992). Este modelo, como já dissemos, baseia-se no desenvolvimento de regras claras para os estudantes e de um conjunto de recompensas e de punições hierarquicamente estabelecidas, que os professores devem aplicar de forma consistente. Todavia, um maior número de escolas definiam consequências negativas (punições face ao comportamento não desejado) do que consequências positivas (recompensas face ao comportamento desejado) e algumas estabeleciam ambos os tipos de consequências. Somente uma pequena parte das escolas primárias e ainda um menor número de escolas secundárias incluíam acções disciplinares orientadas para o aluno (por exemplo, aconselhamento, estabelecimento de contratos) ou para o grupo-turma. Quanto à turma, nenhuma escola previa a realização de assembleias ou conselhos de turma. Ao comparar os regulamentos das escolas primárias com os das secundárias, o estudo revela uma forte tendência para uma cada vez

menor participação e atribuição de responsabilidades aos estudantes ao longo da escolaridade, o que segundo o autor é reforçado por estudos similares. Esta comparação salienta ainda que, enquanto as escolas primárias parece focarem a sua acção no envolvimento, apoio e educação da criança como um todo, as escolas secundárias enfatizam a vigilância e a punição para assegurar o estabelecimento do ambiente disciplinar necessário para facilitar as aprendizagens escolares. Relativamente aos direitos dos estudantes, evidencia-se uma ênfase significativamente maior no *direito a aprender*, nos regulamentos das escolas secundárias e uma expressão significativamente maior nos regulamentos das escolas primárias dos direitos à *liberdade de expressão, a ser feliz, a ser tratado com gentileza e a trabalhar e brincar sem ser incomodado* (pp. 47/48).

O estudo de Lewis analisa ainda as estratégias de prevenção dos comportamentos inadequados. Também as escolas primárias expressam uma preocupação significativamente maior com estratégias como : *"ensino ou encorajamento da tolerância"*, *"professores serem modelos apropriados"*, *"ensino ou encorajamento das relações positivas"*, *"desenvolvimento da comunicação pais-escola"*, *"desenvolvimento da autoestima dos estudantes"*, *"encorajamento do orgulho pela escola"*, *"reflexão dos professores sobre as suas estratégias de ensino"* e *"observação e avaliação dos estudantes"*. Quanto aos regulamentos das escolas secundárias e neste capítulo das estratégias preventivas, apenas revelam uma expressão significativamente maior quando estabelecem a necessidade de desenvolver *"altas expectativas acerca dos estudantes"* (p. 49).

Se bem que, este tipo de estudos baseados em grandes amostras não proporcionem informação sobre escolas em particular, revelem um quadro geral que aponta para a existência de determinados traços comuns às escolas de um sistema educativo definido (por exemplo, praticamente todas as escolas omitem a existência de direitos e deveres de pais e professores), também proporcionam elementos para uma reflexão sobre as tendências que se esboçam ao longo do processo de escolarização.

Todavia, o contributo das escolas para a socialização das crianças, adolescentes e jovens não pode inferir-se apenas a partir da análise dos seus regulamento. A escola constitui também um sistema de relações sociais de carácter não formal ou mesmo informal nas quais também se joga a definição das situações e a interiorização das regras e normas que lhe estão subjacentes. Estudos de carácter etnográfico, como o de Hargreaves, D. *et al.* (1975, cit. por Doyle, W., 1986: 412) revelaram que muitas regras nunca são explicitamente anunciadas; pelo contrário, fazem parte de um conhecimento consensual de professores e de estudantes que é utilizado na interpretação das situações. Essas regras implícitas ganham visibilidade apenas quando ocorrem violações e os professores reagem com reprimendas ou críticas. Como afirma João Amado (1998: 85) *"Existe um conjunto de pressupostos, expectativas, crenças e modos de agir que são, de algum modo, partilhados por alunos e professores, que ditam as regras informais e conferem determinados significados às regras impostas pelos regulamentos"*.

Os regulamentos são documentos orientadores para a construção do ambiente disciplinar das escolas, cujo valor intrínseco é tanto mais potenciado quanto maior for a participação democrática na sua elaboração, considerando as diferentes populações que constituem a organização escolar (professores e outros educadores, estudantes, pais). O impacto que o sistema normativo tem nas vidas daqueles que constituem uma escola está associado ao modo como aquele é interiorizado e

vivido no seu quotidiano. Como dizia um aluno do 3º ciclo que entrevistei já há alguns anos " *'tamos numa escola há um certo tipo de regras . . . mudamos de escola . . . parece que não 'tamos à vontade (. . .) as próprias regras ajudam muito a pessoa a saber que 'tá fora do seu ambiente'* " (Freire, I. P., 1990: 75).

A clareza das regras, a sua justeza, adequação, funcionalidade e a sua comunicação (explícita ou implícita) são aspectos que distinguem as escolas onde se vive um ambiente social e de trabalho positivos (Fontana, D., 1985, 1987: 50; Short & Clark, 1994: 44). Um outro aspecto que se salienta neste domínio da vida escolar é a consistência na aplicação das regras, ou seja, a aplicação das mesmas regras e das mesmas consequências às suas infracções idênticas circunstâncias (Arends, 1995: 207). Como afirma Tattum, D. (1989: 73): *"a inconsistência entre professores é tanto mais evidente quanto mais variável é o envolvimento dos professores no reforço das regras da escola e quanto menor é a sua mobilidade no espaço escolar"*.

3.3. Os "grupos intersticiais"

Bates, F. & Murray, V. K. (1982: 58) definem as escolas como *"organizações formais complexas e, enquanto tal, incluem os comportamentos de um grande conjunto de actores, organizados em grupos ligados entre si por uma estrutura de autoridade e por uma rede de relações que permite que informações, recursos e produtos parcialmente acabados passem de um grupo a outro"*. A partir desta ideia de escola, os autores estabelecem que esta se organiza estruturalmente a partir de dois tipos de grupos – os *"grupos elementares"* e os *"grupos intersticiais"*. Os primeiros constituem os *"elementos estruturais de base"* ou *"unidades sociais"* (por exº, a turma, o grupo dos professores de uma disciplina ou área de saber, o sector administrativo, etc.), enquanto que os segundos são *"grupos de conexão"*, que dão origem a uma rede de ligações na estrutura do sistema. É no interior destes grupos intersticiais que se fazem os contactos entre os membros dos grupos elementares isolados. Como Bates & Murray explicitam, entre os grupos elementares da estrutura de uma escola existe uma rede de grupos intersticiais que os liga a uma estrutura comum; estes grupos intersticiais são formados pelos representantes dos grupos elementares. Esta concepção da organização escolar parece ser bastante adequada e enriquecedora para a investigação e compreensão da escola nas suas diferentes vertentes, mais particularmente quando se toma como objecto de estudo a disciplina escolar. É nesta rede complexa de interacções que se vive nos diferentes *interfaces*, nas relações de poder mais ou menos equilibradas que nelas perpassam, no confronto mais ou menos velado de representações e de expectativas mútuas que se jogam efectivamente muitos dos factores não digo determinantes, mas talvez decisivos para o percurso escolar dos estudantes de uma escola e para o bem-estar dos seus profissionais, com óbvios reflexos na disciplina escolar.

Muito pouca atenção tem sido dada ao papel destes grupos no estudo da escola. É claro que o seu estudo não é propriamente simples, dada a complexidade da rede de grupos e de inter-relações que se desenvolve em cada escola. Para além dessa complexidade acresce o problema da heterogeneidade dos grupos intersticiais formais entre sistemas educativos diferentes. Essa

heterogeneidade não é apenas decorrente das diferenças na própria estrutura social das escolas nos diferentes sistemas, como também dos diferentes estatutos, papéis e normas de funcionamento.

No que respeita ao estudo do comportamento disciplinar, são os autores ingleses que dão maior relevância a este tipo de abordagem, habitualmente a partir da temática que tratam sob a designação de "pastoral system" ou "pastoral care". Poderá dizer-se que também esta frente de acção e de reflexão tem sido paradigmática da evolução das perspectivas de intervenção face aos problemas de disciplina. Tal como noutras perspectivas de abordagem, designadamente na do *classroom management* (como dissemos anteriormente), a acção dos professores e das escolas tem vindo a deslocar-se de uma intervenção essencialmente correctiva, centrada no aluno, para uma intervenção mais preventiva e diversificada. No caso deste linha de intervenção a nível dos "grupos interticiais", as mudanças dizem respeito quer ao alvo dessa intervenção (passa a ser frequente a designação "teacher pastoral care") quer aos intervenientes na mesma – equipas diversificadas.

As dificuldades acima referidas de comparação de estatutos e papéis nos diferentes sistemas cria problemas no que se refere à leitura das conclusões das investigações inglesas. Enquanto, por exemplo, o director de turma no sistema português terá um papel correspondente no sistema inglês ("form tutor" ou "class tutor"), já não é o caso do "year tutor" inglês que não tem correspondente no sistema português. Por outro lado, se o cargo designado no sistema inglês por "head of subject department" ou "deputy head" corresponderá ao de delegado de grupo ou área disciplinar, não observamos referências na literatura sobre o tema ao papel de órgãos colegiais como sejam o conselho pedagógico ou o conselho de turma do nosso sistema. A especificidade da organização dos diferentes grupos concretamente no sistema inglês tem colocado problemas que não se colocam nas nossas escolas e concerteza que nas nossas colocam-se outros para os quais faltam muitas respostas. É o caso do papel do "year tutor" na sua ligação à resolução dos problemas de disciplina, que foi objecto de estudo de Reynolds & Murgatroyd (1977, cit. por Watkins & Wagner, *op. cit.*: 162), os quais concluem que *"nas escolas que os problemas de disciplina são remetidos para os year tutors não há evidência de que os problemas sejam melhor resolvidos que nas escolas em que não se adopta tais práticas"*. Constatações deste tipo levam Watkins & Wagner a salientar que *"o papel fundamental e central em qualquer sistema de acompanhamento do aluno (pastoral system) é o do form tutor (director de turma)"*. No nosso sistema, ou seja, nas nossas escolas este problema não se coloca. Colocam-se outros, como sejam, como é que os directores de turma desempenham esse papel de mediadores de outros grupos (os professores da turma, os alunos, os pais ou outros) ? Como é que os directores de turma enquanto dinamizadores de equipas – os conselhos de turma – encaram a questão da disciplina? Que peso têm as acções de carácter preventivo no desempenho destas equipas e do seu líder, o director de turma? Funcionam preferencialmente como reguladores das acções de carácter correctivo ou mesmo punitivo do conselho de turma? Como é que se articula a acção dos directores de turma com a do conselho pedagógico e designadamente com a da direcção da escola e dos delegados de disciplina? Como é que se articula a acção dos directores de turma com a dos técnicos especializados que trabalham na escola, designadamente psicólogos, assistentes sociais e orientadores escolares? Quais as linhas de acção dos directores de turma dominantes no seu papel de mediadores entre a escola e a família?

A investigação de David Galloway (1987), sobre o papel do director de turma, enquanto

mediador de outros grupos, e a disciplina, continua a ser paradigmática. O autor partiu de um diagnóstico preliminar de 14 escolas, que apontava para uma falta de sintonia entre a importância atribuída a este papel e os entraves de natureza prática ao seu exercício na maioria das escolas (mudança anual de director de turma, pouco tempo atribuído para o exercício de funções de tutoria, . . .). Aproveitando o clima de abertura de 4 daqueles escolas para a mudança baseada na sua própria autoanálise foi desenvolvido um trabalho de investigação – acção, com o qual se pretendeu alargar o conceito de apoio aos alunos (pastoral care) a apoio aos professores, quando as situações assim o justificassem. Em três das quatro escolas, o autor concluiu *“parecer existir uma assunção de que um efectivo sistema de apoio e um ensino efectivo eram interdependentes, uma vez que um era impossível sem o outro; o ensino efectivo nas salas de aula dependerá da compreensão das necessidades individuais dos alunos”*. Apesar de tudo, a investigação, tal como é apresentada, dá relativamente pouca informação acerca do desempenho do director de turma, valorizando mais o papel do director da escola na criação e acompanhamento do processo e do clima de colaboração entre os professores.

Uma outra dimensão que é valorizada por alguns autores no desempenho dos grupos intersticiais é a da planificação do currículo, a nível da escola e da turma e sua articulação com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e obviamente com a prevenção dos problemas de disciplina. Watkins & Wagner (*op. cit.*:140/157) enfatizam a importância de uma planificação em espiral e transcurricular, feita em equipa, que aprecie e conceba a introdução de temas e áreas de actividades que contemplem os aspectos mais ligados ao desenvolvimento pessoal e social; aspectos esses que podem ser abordados tanto no currículo das disciplinas, como em sessões tutoriais, como em sessões pontuais com especialistas, como em actividades para – curriculares. Para os autores, a ênfase deve estar no trabalho de articulação entre os grupos que constituem a escola, no acompanhamento e avaliação dos processos. Estes processos podem mesmo ajudar a identificar necessidades de formação aos mais diferentes níveis. O acompanhamento e avaliação não necessita ser algo de sofisticado e formalizado, mas é importante que inclua a perspectiva dos alunos e dos pais.

Este é, contudo, um domínio acerca do qual abunda mais literatura do que investigação. Não se esqueça, porém, que a investigação de Mortimore et al. (1988), já sobejamente referida, destaca a existência de uma significativa associação entre o envolvimento dos delegados de disciplina ou de departamento (**deputy heads**) nas decisões da escola e os progressos dos alunos nas aprendizagens e no seu desenvolvimento sócio-afectivo.

Na linha das recomendações do Relatório Elton (1989), Ted Glynn (1992: 20/21) propõe uma *“abordagem em equipa para a gestão do comportamento e a disciplina”*, baseada na colaboração entre direcção da escola, *senior staff* e um professor da escola ao qual seria atribuído um papel relevante neste domínio, a que chama de facilitador. Este papel seria assumido por um professor da escola, seleccionado pela sua competência, capacidade de ensino e de gestão do comportamento, cujo status dentro da escola lhe permitisse influenciar o comportamento dos colegas e contribuir para desencadear mudanças mesmo junto dos colegas mais velhos. A equipa no seu todo seria responsável pelo desenvolvimento de uma política de escola para a disciplina, definida a partir de debates a nível da escola e o facilitador, em particular, teria a responsabilidade de desenvolver e acompanhar a formação dos professores e outros profissionais neste âmbito. Glynn levanta algumas questões ao

desenvolvimento de uma política de escola para a construção da disciplina. Em parte, pela falta de implicação dos professores em geral no reforço e incentivo ao comportamento social adequado. O autor cita uma investigação na qual colaborou que *"demonstra que enquanto os professores explicitamente estabelecem e reforçam objectivos relativos aos comportamentos académicos apropriados, eles simplesmente esperam que os comportamentos sociais apropriados aconteçam"*. Por outro lado, pouca atenção é dada ao trabalho de cooperação e num ambiente onde as actividades são sistematicamente individualizadas ou competitivas é difícil desenvolver a autonomia e determinadas competências pessoais como o autocontrolo, o sentido de responsabilidade, a compreensão e o respeito pelo outro. Também a posição bastante defensiva dos professores na participação em processos de formação reflexiva e de heterobservação é vista pelo autor como um problema de fundo para a construção de uma efectiva política de escola para a construção da disciplina.

Já numa linha mais correctiva, também o apoio ao estudante na modificação do seu comportamento, por parte de entidades que fazem a ligação entre vários grupos elementares aparece com frequência na literatura. É o caso das referências a práticas de apoio que envolvem vários parceiros (como sejam, director de turma, pais e outros) feitas por Kyriacou (*op. cit.*: 172), das quais citamos como exemplo, o auto-relato diário do comportamento do aluno e discussão semanal com o director de turma ou outro tutor e eventual colaboração com os pais, outros professores, trabalhadores sociais ou psicólogos da educação.

A integração quase generalizada de crianças e de adolescentes com necessidades educativas especiais no ensino regular coloca desafios à escola que se expressam, igualmente, nesta necessidade de colocar os problemas e resolvê-los mais a nível do trabalho de equipa do que entre as quatro paredes da sala de aula. Os problemas colocam-se muitas vezes a nível dos processos de aprendizagem, mas também com muita força no seu desenvolvimento pessoal e social e, não raras vezes, no domínio disciplinar, como vimos no capítulo anterior, quando tratámos a questão do maltrato entre iguais a que estas crianças são particularmente vulneráveis. Professores "regulares", professores especialistas, pais e outros profissionais de educação, bem como órgãos de gestão, organizando-se em equipas de trabalho coesas poderão realizar uma integração mais fácil das crianças com necessidades educativas especiais, partilhando responsabilidades e trabalhando em conjunto.

Síntese

Ao longo desta primeira parte do trabalho considerármos a multiplicidade de abordagens que têm contribuído para o estudo e a compreensão dos conceitos de disciplina e de indisciplina na escola.

Estes conceitos estão associados não só às ideias sobre educação presentes numa determinada sociedade, como às vivências quotidianas nos diferentes contextos escolares e à própria história das diferentes escolas. Em cada escola, as concepções de disciplina e de indisciplina estão elas próprias decorrentes da filosofia da educação e das concepções de aprendizagem dos seus educadores. Podemos dizer que, o conceito de disciplina é um conceito-charneira, onde se articulam os domínios social, pessoal, interaccional, pedagógico, institucional e ético-filosófico. O seu carácter polissémico tem levado a uma pluralidade de abordagens com distintas orientações disciplinares.

O estudo das questões disciplinares, considerando o nível escola na sua globalidade, evidencia determinadas manifestações de indisciplina que ficam, de algum modo, camufladas nos estudos centrados na sala de aula. Falamos desse aspecto particular da indisciplina na escola que é a violência, cujas manifestações estão fortemente relacionadas com os espaços escolares fora das salas de aula, particularmente os recreios e mesmos as imediações da escola. Esta realidade coloca o investigador perante a necessidade de estar atento à enorme pluralidade de manifestações de indisciplina, as quais vão desde, por exemplo, os comportamentos de não adesão ao trabalho escolar, ou a contestação à autoridade do professor, até ao maltrato entre iguais (ou *bullying*) e mesmo ao fenómeno *gang*, no sentido de as identificar e de as delimitar. Enquanto que, nos dois primeiros exemplos estamos perante comportamentos disciplinares na sua maioria intimamente associados a factores de carácter pedagógico, no caso do *bullying* parece existir uma incidência muito particular de factores de ordem psicológica e no caso do fenómeno *gang* uma ligação dominante a factores de ordem económica e social, considerando os diferentes quadros teóricos e seus pressupostos que são domínes na interpretação destes diferentes aspectos da indisciplina. Em cada um destes exemplos, como noutros, existirá porventura uma enorme multiplicidade de causas, uma vez que num fenómeno tão complexo como a indisciplina as relações de causalidade não são lineares; contudo, em cada um deles podemos aperceber-nos de factores dominantes. Compreender o fenómeno da indisciplina passa também por um esforço no sentido de "*desenrolar o novelo*" que ele tem sido, destacando as suas diferentes expressões cuja especificidade se reflecte tanto nas manifestações como na etiologia do mesmo e que, por isso, sugerem formas de intervenção peculiares, se bem que de modo algum estanques. Não negligenciando a enorme multiplicidade de causas subjacentes à indisciplina em geral e a cada situação em particular, a investigação das diferentes expressões da indisciplina na escola, incluindo a violência, enfatiza o papel da escola na prevenção. As escolas em que os diferentes educadores e órgãos de gestão acreditam ser capazes de prevenir e resolver os problemas disciplinares apresentam um ambiente disciplinar mais positivo (Maxwell, W., 1987).

O interesse que tem suscitado a escola, enquanto objecto de estudo nas suas diferentes vertentes e perspectivas de investigação, vem contribuindo de forma relevante para o avanço da compreensão do fenómeno da indisciplina, tanto no que diz respeito ao próprio conceito, como à etiologia e intervenção face ao mesmo.

Se bem que, as escolas apresentem um conjunto de regularidades ligadas quer ao desenvolvimento curricular, quer ao processo de socialização das jovens gerações, quer ainda aos aspectos organizativos e convencionais da própria escola, hoje não restam dúvidas de que as escolas diferem entre si nos efeitos que exercem sobre os seus estudantes e nos processos educativos que nelas se desenvolvem. Estudos já clássicos, como o de Rutter, M. *et al.* (1979), o de Brookover, W. *et al.* (1979), Reynolds, D. (1976 e outros) e o de Mortimore, P. *et al.* (1988) contribuíram decisivamente para a ideia de que as escolas fazem diferença nos percursos escolares dos alunos. Esta diferença fica a dever-se não especialmente a um ou outro factor característico, mas a um conjunto de factores que definem um determinado *ethos ou clima de escola*, o qual se traduz na partilha de um conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos diferentes membros que a constituem. Os resultados dos estudos que incidem designadamente nos efeitos da escola sobre o comportamento disciplinar dos alunos apontam para uma associação entre um *ethos de escola* caracterizado pela participação de estudantes e educadores na vida escolar e um ambiente disciplinar positivo.

O estudo dos efeitos da escola e sua articulação com os processos educativos tem vindo a assimilar diferentes linhas de investigação da escola. Partindo de um paradigma positivista, assente na ideia de causa-efeito e na utilização de grandes amostras e de métodos quantitativos, desloca-se cada vez mais para um quadro integrador, no qual se cruzam metodologias de carácter quantitativo e qualitativo e se persegue essencialmente a ideia da compreensão da escola enquanto objecto de estudo nas suas diferentes vertentes. As obras de Susan Rosenholtz (1989) e de John Goodlad (1984) são exemplos desta “nova” postura, que é retomada por muitos autores no apontar da necessidade de incentivar os estudos de caso, os quais podem proporcionar uma melhor percepção **do que** ocorre numa determinada organização escolar, **como** nela se desenvolvem os processos educativos e **como** estes se reflectem nas aprendizagens e nos processos de socialização quer dos estudantes quer dos profissionais de educação.

Dos estudos assentes em valores médios de determinadas variáveis por escola, passou-se à procura da compreensão das dinâmicas internas das escolas, dos seus grupos específicos de alunos, das suas turmas concretas, das relações entre os seus profissionais, das práticas destes e do impacto de tudo isto nas aprendizagens e na socialização dos alunos.

A preocupação progressiva com a abordagem do *interface escola-sala de aula*, ou seja, a tentativa de compreender melhor, por um lado, como é que o que se passa na escola se reflecte nas salas de aula e nas aprendizagens dos alunos e, por outro, como é que as práticas dos professores em sala de aula se reflectem no ambiente geral da escola, tem vindo a destacar a importância do nível organizacional escola na questão da qualidade. A crença herdada do início da segunda metade do século XX de que, com um conjunto de professores de qualidade se pode formar uma escola de qualidade, tem vindo a ser substituída pela crença de que um ambiente de escola estimulante “faz” professores de qualidade e a direcção da escola desempenha nesse sentido um papel relevante. Mais do que a qualidade global de uma escola como o resultado de um somatório de elementos com qualidade, crê-se agora que a boa articulação entre as diferentes “*peças do puzzle*” e os processos interactivos que entre elas se desencadeiam são os principais responsáveis pela qualidade de uma escola.

Os estudos acima citados foram bastante relevantes no estabelecimento de um quadro teórico

específico acerca do tema central do presente trabalho. Como a maior parte destes e de outros autores aqui considerados, fomos observadores da relação pedagógica tomando em consideração diferentes focagens da mesma. Ao seleccionarmos o ambiente de sala de aula (turma) e também uma diversidade de situações relativas ao mesossistema escola, pretendemos não apenas questionar os reflexos das relações directas que se estabelecem na relação pedagógica em sentido restrito, mas também evocar as interconexões que se estabelecem entre os diferentes ambientes de uma escola (no recreio, na sala de professores, entre turmas e órgãos de gestão, entre a escola e a família, . . .), baseando-nos nos pressupostos da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Broffenbrenner (*op. cit.*).

Na segunda parte deste trabalho apresentaremos um estudo empírico realizado em duas escolas-caso, implantadas em comunidades urbanas vizinhas e socialmente idênticas, cujas linhas orientadoras se estruturam nas ideias acabadas de sintetizar. Através dele buscamos resposta, ou pelo menos alguns contributos, para o reequacionamento de alguns dos problemas que temos vindo a colocar, em particular para a compreensão dos factores ligados à escola que estão associados ao comportamento disciplinar e às aprendizagens dos alunos. Procuraremos aprofundar, de modo especial, as seguintes questões:

- Em que diferem os percursos escolares (aprendizagem e comportamento disciplinar) de duas amostras de alunos de estratos socialmente idênticos que frequentam escolas diferentes?
- Qual o sentido da evolução desses percursos?
- Como é que as diferentes características das turmas se reflectem nos percursos escolares dos alunos?
- Que aspectos distinguem o ambiente da escola cujos alunos eventualmente apresentem melhor progressão na aprendizagem e uma evolução mais positiva no comportamento disciplinar?
- Como se expressam essas diferenças? Na convergência de opiniões dos professores? Na convergência na sua acção? Numa acção quotidiana de carácter mais preventivo do que correctivo?

PARTE II - TRABALHO DE CAMPO

CAPÍTULO I - Metodologia e Design de investigação

1. Objectivos gerais do trabalho

Tendo realizado, já há alguns anos, um estudo transversal sobre as representações de alunos e de professores do 3º ciclo do ensino básico acerca da disciplina e da indisciplina na escola, para preparação de provas de Mestrado (Freire, I., 1990), o presente trabalho de campo constitui a realização de um projecto decorrente das conclusões desse mesmo estudo, mas também das experiências diversificadas vividas ao longo da docência no 3º ciclo do ensino básico.

Com este projecto pretende-se, em moldes muito gerais:

- Contribuir para um melhor conhecimento de uma parte da realidade educativa portuguesa, particularmente de alguns aspectos da vida escolar de escolas das zonas periféricas da cidade de Lisboa, que servem comunidades de bairros pobres que a circundam.
- Comparar as representações dos professores de duas escolas acerca do respectivo ambiente escolar (designadamente as suas representações acerca dos alunos, das relações interpessoais, do ambiente disciplinar, da ligação escola/família) e as suas práticas de disciplinação e de ensino, para inferir ou apreender os factores que poderão estar na origem de eventuais diferenças na evolução do comportamento disciplinar e das aprendizagens dos alunos.
- Compreender o sentido da evolução do comportamento disciplinar dos alunos no 3º ciclo do ensino básico.
- Estudar alguns “perfis de comportamento disciplinar” dos alunos, de modo a contribuir para uma melhor compreensão dos conceitos de disciplina e de indisciplina e das variáveis que lhe estão associadas.

A fim de alcançar as metas acabadas de apresentar, desenvolvemos ao longo de cerca de três anos um trabalho no terreno em dois contextos educativos específicos – duas “escolas – caso” –, nas quais seguimos o desenvolvimento do percurso escolar de duas amostras de alunos, com especial incidência na observação do comportamento disciplinar.

Esperamos poder de algum modo contribuir para uma melhor compreensão da escola, particularmente na sua vertente relacional.

2. Opções metodológicas

O desenvolvimento de estudos a partir de amostras com elevado número de escolas, como ainda foi a tendência dominante no final da década de oitenta (ver Scheerens, J. 1992: 51/54), provavelmente não será a melhor opção para respondermos às inquietações e aos problemas levantados no capítulo anterior. Estes estudos permitem seguramente concluir que as variáveis ligadas à escola têm influência nos percursos escolares dos alunos, nas suas aprendizagens e no seu comportamento e, por isso, tiveram o mérito de nos levar a "olhar para a escola"; mas aferir qual o contributo destas variáveis para a variância total será, porventura algo secundário. Há sobretudo uma necessidade de compreender **o como**, em vez de procurar **o quê** e **o quanto**, como afirma Reynolds, D. (1992:16):

«para aumentarmos o nosso conhecimento acerca das complexas interações entre pessoas, métodos e processos que geram uma escola eficaz precisamos de aumentar os estudos de caso e os métodos qualitativos»⁴¹, que permitirão desenvolver descrições dos processos que ocorrem . . . " (. . .) "A contextualização da eficácia da escola, em termos de uma apreciação de como é o que funciona e como pode variar em função das circunstâncias que existem em cada escola, é outro tópico de grande importância».

Foi considerando estes pressupostos metodológicos que optámos pelo desenvolvimento de um projecto assente na metodologia do estudo de caso, considerando como caso a escola enquanto organização. Pelas razões que decorrem da revisão da literatura anteriormente apresentada quisemos que o nosso estudo, de algum modo, também contribuisse para *levantar o véu* sobre as interações entre a escola e a sala de aula, tentando compreender como tais interações se processam; daí que a nossa atenção se tenha centrado neste dois níveis de contexto – a escola e a sala de aula (turma).

«O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico» (Merriam, S. B.: 1988). Este tipo de estudos pode ter finalidades e graus de complexidade muito distintos que podem ir, por exemplo, desde o estudo do impacto de uma inovação numa determinada escola até à descrição de um dia na vida de um membro da gestão de uma escola. Para Walker, R. (1983: 45), *«estes estudos têm em comum uma certa dedicação ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo»*. Este último autor define numa curta frase as três características essenciais deste método de investigação *«é o exame de um exemplo em acção»*. O estudo de caso é, portanto, uma tentativa de compreensão, que pode ser interpretativa, explicativa, descritiva e/ou exploratória (exame) de uma determinada unidade individual de estudo (acontecimento, indivíduo, organização, etc.) (exemplo) que se identifica pelo seu carácter interactivo e psicossocial (acção). Como assinalam Marcelo, C. *et al.* (1991: 13), o caso ou exemplo, caracterizam-se pela sua *«delimitação natural ou pela sua integridade fenomenológica»*, ou seja, *«na sua origem e evolução a unidade de estudo deve*

⁴¹ O sublinhado é nosso.

mostrar uma certa estabilidade interna e deve ser reconhecida como tal pelos membros que a constituem» Sejam quais foram as finalidades, o seu exame será necessariamente sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interactivo.

Por vezes, os investigadores optam pelo estudo de casos múltiplos na tentativa de encontrarem generalizações ou, pelo contrário, na tentativa de encontrar diferenças. Um estudo de casos múltiplo para comparar ou contrastar exige uma cuidada e criteriosa escolha, baseada na ausência ou na presença dos aspectos que se querem comparar ou contrastar.

Quer se opte pelo estudo de caso único ou múltiplo, cada um deles consiste num todo, para o qual se segue um esquema de investigação completo e que pode e deve ser tratado na sua especificidade, conforme a **Figura 4** ilustra.

Marcel Postic & De Ketele (*op. cit.*: 142) ao formularem algumas recomendações aos investigadores que se interessam pela escola, que consideram *«a unidade de observação mais rica»* em educação, afirmam: *« . . . parece-nos importante promover estudos de caso⁴² que recolheriam informações e analisá-las-iam a partir de um máximo de variáveis de entrada, de processo e de saída»*. Concluem estes autores, reafirmando as convicções de Marton & Svensson (1979), que tal se justifica porque :

«a investigação deverá ser ideográfica, antes de se tornar nomotética, embora muitas vezes se opere o movimento inverso (tenta-se aplicar aos casos individuais os resultados da investigação nomotética, o que explica o desinteresse dos práticos face aos numerosos insucessos de tal maneira de fazer)».

Recorrendo mais uma vez a Walker, R. (*op. cit.*: 46), diremos que os estudos de caso apresentam ainda as seguintes vantagens:

- os estudos de caso (produto) podem constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico para permitir reinterpretações subseqüentes;
- os estudos de caso são mais acessíveis ao público em geral do que outros dados de investigação (podem servir múltiplas audiências);
- os estudos de caso podem constituir um passo para a acção, para a tomada de decisões, porque através deles é possível construir projectos de colaboração estreita entre práticos e investigadores, assentes no conhecimento profundo de uma determinada realidade.

Todavia, é preciso ter em conta algumas limitações e dificuldades que este tipo de estudos apresenta:

- são estudos muito complexos, morosos e difíceis de levar a cabo, por isso, implicam a existência de uma equipa de investigação;

⁴² O sublinhado é nosso.

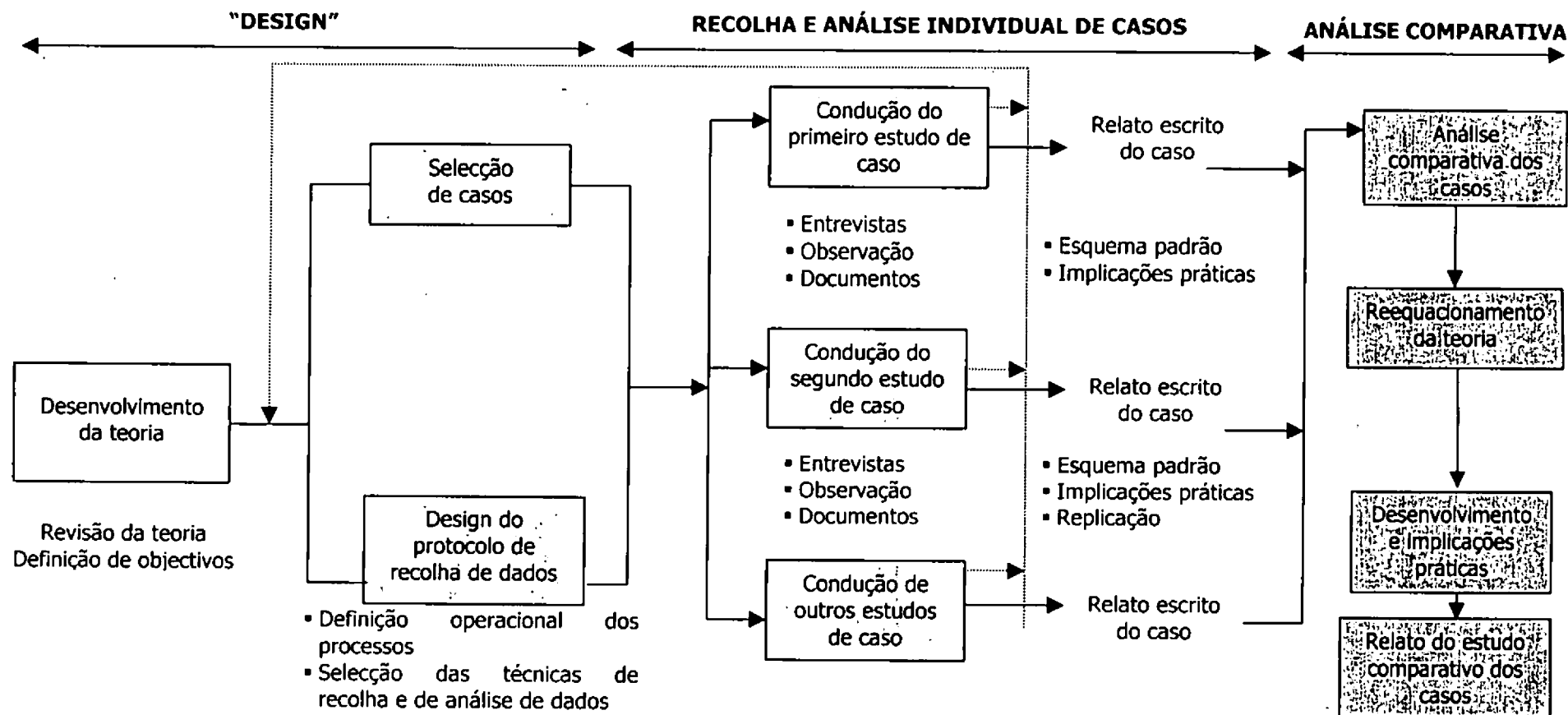


Figura 4– Método de estudo de caso, *In* Yin, R. , 1989: 56

- o acesso aos dados levanta problemas, assim como, a sua publicação; o investigador tem de ter bem presentes os problemas da confidencialidade dos dados, os limites entre o público e o privado, preservando o anonimato dos sujeitos;
- levanta também problemas quanto aos efeitos da implicação do investigador na realidade que estuda e seus reflexos nos resultados obtidos;
- põe ainda o problema da generalização, uma vez que se trata de um estudo em profundidade de uma realidade muito específica, considerando os seus aspectos ideossincráticos; este é um aspecto que se coloca em quase todo o tipo de investigação em educação e neste caso pode, de algum modo, ser superado através do recurso a estudos de caso múltiplos, seguindo o mesmo esquema de investigação, na tentativa de encontrar algumas possíveis regularidades ou contrastes.

No trabalho que aqui apresentamos houve um verdadeiro cuidado com a confidencialidade, quer durante o seu desenvolvimento no terreno, quer na apresentação deste produto escrito; todos os nomes de pessoas, de bairros e os próprios nomes das escolas são fictícios, como é óbvio.

A generalização não constitui nossa preocupação central. Desenvolvemos um estudo de caso múltiplo em duas escolas, com o intuito de descrever, comparar e compreender, não de encontrar possíveis generalizações.

A utilização de estudos de caso revela-se bastante pertinente na busca da compreensão do fenómeno da indisciplina, porque é dedicada uma atenção muito especial aos significados que os participantes na organização escolar atribuem ao contexto educativo e às situações que nele vivem e também porque este tipo de abordagem não pré-fragmenta o fenómeno que nos é dado na sua totalidade, o que ocorre noutro tipo de abordagens por vezes mesmo sem critério.

Como é natural esperar, num estudo de caso do tipo que aqui desenvolvemos, utilizamos metodologias quer qualitativas, quer quantitativas, situamo-nos portanto, num quadro metodológico integrador (Shulman, L. S.: 1986), que como diz Schwandt, T. R. (1990:276) “*resiste à tirania do dogma metodológico*”.

Como afirma Stenhouse, L. (1994: 49), se bem que discutivelmente, “*os métodos de estudo de caso são muitas vezes descritos como naturalista, qualitativos, descritivos, reactivos, interpretativos, hermenêuticos ou ideográficos, em contraste com as abordagens abstractas, quantitativas, nomotéticas dos métodos estatísticos que reduzem a observação a índices. Contudo, os índices quantitativos são muitas vezes usados em estudo de caso, ainda que geralmente de forma descritiva e com um papel secundário (...)*”, como no caso presente.

Normalmente os estudos de caso são vistos numa perspectiva interpretativa, ou seja, oposta ao paradigma positivista.

No caso do presente trabalho houve uma preocupação predominante com os seguintes aspectos que Schwandt, T. R. (*op. cit.* : 266) assinala como mais salientes nas investigações tipo etnográfico:

1. buscar a compreensão tão próxima quanto possível dos aspectos da experiência humana, tal como são vividos e sentidos pelos seus participantes;
2. atingir esta meta captando os aspectos qualitativos da experiência, incluindo processos metodológicos que confinem a investigação dentro de um contexto particular, porque só dentro de um determinado contexto a experiência tem significado;
3. estes contextos desenvolverem-se naturalmente, em oposição aos que são fabricados ou inventados;
4. o investigador segue processos que considerem o contexto temporal, sócio-cultural e geográfico na sua globalidade;
5. a investigação ser conduzida usando o investigador-como-instrumento que aplica os métodos de trabalho de campo habituais;
6. o investigador denegar o paradigma hipotético-dedutivo em favor de métodos de análise indutivos e, como resultado desta análise, proceder não a um relatório técnico, mas a um tipo de narrativa ou relatório de caso.

Voltando à finalidades do trabalho que aqui apresentamos reiteramos mais uma vez que pretendemos perceber como se articula a evolução do comportamento disciplinar dos estudantes (e outros aspectos do seu percurso escolar que lhe estão associados) com os factores ligados aos contextos escolares. No sentido fundador do quadro interpretativo em que se fundamenta este trabalho, situamo-nos na perspectiva sócio-ecológica de análise da problemática do comportamento disciplinar defendida por Evehart, R. (1987: 78), a qual retoma a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Broffenbrenner, U. (1979), que considera ser o desenvolvimento da pessoa humana profundamente afectado quer pelos acontecimentos que ocorrem nos ambientes nos quais esta participa num determinado momento, quer por aqueles em que não participa mas cujos acontecimentos que neles ocorrem afectam o ambiente que envolve imediatamente a pessoa (pp. 3/7).

Para este último autor, *“o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas, cada uma das quais se encontra incluída na seguinte”, formando um “continuum do micro para o meso, o exo e o macrosistema”*(p.3). No interior de cada um destes níveis desenvolve-se uma complexa rede de interacções e entre eles uma rede de interconexões. Para o autor, estas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento humano como os acontecimentos e as interacções que ocorrem dentro do microsistema em que a pessoa em desenvolvimento participa. Por exemplo, no caso da aprendizagem da leitura, a ligação entre a escola e a família pode ser tão decisiva como o ambiente que se estabelece em sala de aula, ou o da família em si.

Esta concepção de desenvolvimento humano que valoriza as relações que se estabelecem, quer através de ligações directas quer indirectas ⁴³, entre a pessoa e o ambiente aos mais diversos níveis,

⁴³ Para Urie Broffenbrenner, sempre que a pessoa participa em ambientes distintos nos quais desempenha papéis diversos e actividades molares distintas (por exemplo, a escola e a família) estabelece-se um conjunto de interconexões entre esses ambientes as quais definem um mesossistema. Estas interconexões expressam-se

alicerçou o processo de concepção e design do presente trabalho.

Realçar a importância dos contextos e das interações entre diferentes níveis desses contextos requer abordagens metodologicamente complexas que ponham em evidência as interações entre os comportamentos e o meio físico e humano. Esta abordagem metodológica constitui uma transferência dos esquemas de investigação da Ecologia para o estudo, por exemplo, de organizações sociais como a escola. Mas, as relações humanas com o ambiente que as rodeia, e dos humanos entre si, são sempre mediatizadas pelas culturas em presença. Este modo ecológico de olhar o desenvolvimento humano pode, por isso, funcionar como matriz metodológica, onde se cruzam os valores que Fetterman (1982, cit. por Postic, M. & De Ketele, J. M., 1988: 145) equaciona do seguinte modo:

- *«valores fenomenológicos, pois são guiados pelo ponto de vista do interior do grupo (ou grupos);*
- *holismo, que leva a prestar atenção a uma imagem global e às relações entre um instante, um facto e o conjunto do sistema cultural;*
- *orientação de não-julgamento, abstendo-se de juízos de valor e explicitando balanços possíveis;*
- *contextualização, situando os factos no seu meio».*

3. Atitudes e competências do investigador

Existe muitas vezes a ideia de que o estudo de caso constitui um tipo de investigação facilmente acessível a iniciados sendo, por vezes, até referido como o tipo de abordagem mais simples da investigação educativa. Esta perspectiva fica provavelmente a dever-se às diferentes focagens e graus de dificuldade que o estudo de caso pode tomar, como já foi referido anteriormente, havendo quem tome o todo pela parte, considerando apenas as focagens mais simples.

O estudo de caso centrado na escola, como é o caso presente, mesmo tendo um objecto de estudo específico e delimitado, implica já algumas dificuldades inerentes ao facto de se tratar da abordagem de uma organização com os mais diversos protagonistas com os quais o investigador ou a equipa tem de estabelecer relações empáticas. A difícil abordagem do tema da indisciplina traz algumas dificuldades acrescidas.

Yin, R. K. (1989: 62) afirma que «actualmente, as exigências intelectuais e emocionais do

quer ou nível das ligações que a pessoa estabelece entre os múltiplos ambientes em que participa, quer ao nível dos processos de comunicação entre esses mesmos ambientes. As relações primárias ou directas que que a pessoa estabelece entre aos dois ambientes em que participa constituem a forma de interconexão mais básica entre esses ambientes em que participa. Todavia, ocorrem igualmente ligações de carácter suplementares (participação de terceiros nos ambientes considerados, por exemplo, a participação dos pais em estruturas escolares) e ligações indirectas (ligações estabelecidas entre a pessoa e o ambiente através de intermediários). Os processos de comunicação, ou seja, as mensagens transmitidas de um ambiente para outro com a intenção expressa de fornecer informação específica às pessoas do outro ambiente, constituem também um tipo de interconexão possível ao nível do mesossistema. A comunicação pode ocorrer através de uma variedade de formas: mensagens presenciais, conversações telefónicas, correspondência ou outras mensagens escritas, notícias ou anúncios ou indirectamente via cadeias de uma rede social (pp. 209/210).

investigador para o estudo de caso são, de longe, muito maiores do que para as outras estratégias de investigação». O autor enumera uma lista de competências ("skills") básicas requeridas:

- *«Uma pessoa que saiba fazer boas perguntas – e interpretar as respostas.*
- *Uma pessoa que seja um bom ouvinte e que não seja traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos.*
- *Uma pessoa que seja adaptável e flexível, que consiga ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças.*
- *Uma pessoa que deve ter uma boa capacidade de "agarrar" os aspectos que estão a ser estudados⁴⁴, quer se trate de um trabalho com uma orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções manejáveis.*
- *Uma pessoa que não seja influenciada por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria. Ou seja, uma pessoa que seja sensível e reaja a evidências contraditórias».*

Quer se trate de um estudo desenvolvido numa perspectiva distanciada ou autocrática, como alguns autores lhe chamam, ou numa perspectiva partilhada ou democrática, implicando os sujeitos da organização na investigação e implicando-se o investigador na vida da própria organização, estas serão qualidades indispensáveis para o investigador de «escolas-caso». Terá também que ter uma atenção muito especial às suas atitudes e postura face aos membros da organização e possuir um conjunto de características do domínio psicossocial que lhe permitam integrar-se no meio e ser aceite. Para isso, precisa de ser discreto, paciente, possuir uma atitude permanente de aceitação incondicional do outro (sem juízos de valor) e de empatia.

O investigador num estudo de caso deste tipo precisa antes de mais de se integrar e ser aceite pela comunidade escolar, daí a discrição constituir um aspecto fundamental para essa integração. Toda a sua apresentação, desde a maneira de vestir (que deve ser de modo a que não destoe no meio, que o faça parecer um entre os outros), ao seu modo de falar e de estar, deve convergir para esse objectivo fundamental, que é a sua aceitação pelos diferentes membros da escola. A paciência constitui também uma qualidade imprescindível, uma vez que o investigador não pode nunca antecipar-se aos acontecimentos, mas pacientemente esperar que eles aconteçam para que os possa observar tal como eles são, sem a sua interferência. A sua atitude de aceitação incondicional dos outros é fundamental para que aqueles que observa estejam confiantes que não são objecto de juízos de valor e assim se revelem tal como são. A empatia é, por seu turno, a qualidade que sendo fundamental para o estabelecimento de uma relação próxima e de confiança com os observados, protege o investigador de um envolvimento excessivo com a realidade que está a estudar, permitindo-lhe ter dela a absolutamente necessária distância que o leve a estudá-la com rigor.

Walker, R. (op. cit.: 62) cita um investigador que afirma que «o trabalhador de campo ideal será talvez uma pessoa que aprendeu a comportar-se de uma maneira natural e previsível, que se implique, ainda que não intensamente na situação». E refere ainda que, particularmente o investigador que faz um trabalho a prazo, confronta-se intensamente com esta duplicidade constante

⁴⁴ No original: «have a firm grasp of the issues being studied».

de implicação e distanciamento, sendo ao mesmo tempo «estranho e amigo», «familiar e inesperado» parecendo «fazer uma estranha viagem por uma terra que lhe é familiar». Poder-se-á mesmo falar de um certo “choque cultural” resultante da súbita emergência numa cultura estranha, que se faz sentir intensamente no início da investigação, em que, como diz Walker, o investigador «carecendo dos conhecimentos necessários para se converter num autêntico membro dessa cultura é muitas vezes considerado um incompetente . . . ».

No caso do presente trabalho, também neste domínio a atitude da investigadora pode dizer-se que oscilou entre, por um lado, uma postura de aproximação aos quadros de referência dos agentes das duas organizações escolares e protagonistas das situações e uma atitude de distanciamento, por outro. Ou seja, dada a complexidade do campo de estudo que seleccionámos e do objectivo central que definimos – compreender o comportamento do aluno na turma à luz dos factores ligados à escola, levou-nos à necessidade de conjugar três linhas de observação: i. sistemática, ii. naturalista e iii. participada. Como Albano Estrela (1986: 68) no seu estudo na área da formação de professores, também utilizámos a observação naturalista e a observação sistemática e simultaneamente preocupámo-nos com os significados que os protagonistas das situações lhes atribuíam. A observação naturalista e participada desempenhou um papel complementar no sentido em que forneceu elementos para a interpretação da informação obtida a partir da observação sistemática (do comportamento disciplinar dos alunos no contexto turma). Nos processos de vaivém entre estas diferentes formas de observação que fomos utilizando da primeira fase do trabalho de campo de que damos conta neste relatório escrito, pensamos ter adoptado *“uma posição de co-vivência do observador e do observado pela participação em situações de observação significativas para ambos”*, ou seja, numa perspectiva de «territorialidade observador-observado», na qual toma especial significado a articulação da «intenção-significado» (Estrela, A. 1992: 25). A esta fase da investigação seguiu-se outra (que não consta deste relatório), na qual poderemos dizer que se encetou um processo de «transterritorialidade» fruto do reconhecimento social da investigadora nos dois contextos escolares que levou à atribuição e desempenho de um papel social nas duas organizações escolares (o de formadora) ⁴⁵.

O impacto do ambiente sobre o investigador poderá, eventualmente, ter maiores reflexos na investigação quando se trata de estudos múltiplos. Pode haver uma maior adesão a uma das escolas, mesmo para o investigador atento dado que, muitas vezes, as pessoas que estudam casos em educação são ou já foram professores e, portanto, o mundo que estudam não lhe é estranho; pelo contrário, faz parte da sua experiência. Deste modo, o investigador terá de estar particularmente atento aos instrumentos e às técnicas que usa, a fim de que lhe permitam analisar com rigor as diferentes realidades em estudo, ou então ter o cuidado de fazer o registo sistemático dos sentimentos que vai experimentando nas diferentes situações. No presente trabalho foi dedicada uma atenção muito especial aos instrumentos e técnicas de recolha de informação, assim como, às técnicas de análise de dados, de modo a que as recolhas ocorressem de forma idêntica e que as análises seguissem os mesmos esquemas. Este aspecto será aprofundado na apresentação das técnicas e instrumentos utilizados na investigação.

⁴⁵ Ver Freire, I. P. (1999).

4. Processo de investigação e objectivos específicos

Em conformidade com os traços metodológicos que têm vindo a ser explicitados, não se partiu de um quadro de hipóteses pré-concebido, se bem que da revisão da literatura decorressem alguns pressupostos, pistas de investigação e questões orientadoras do processo de investigação. Todavia, as hipóteses apareceram de uma forma emergente, como é próprio de um quadro qualitativo. Partindo de um esquema orientador das linhas gerais da investigação, esse esquema era flexível e aberto e, portanto, modificável em função do real que íamos descobrindo, como tentamos ilustrar na figura 5. O desenvolvimento do projecto fez-se, como a figura indica, seguindo os diferentes olhares que fomos percorrendo sobre as mesmas realidades educativas – o estudo dos contextos escolares, o estudo longitudinal e a análise comparativa dos dois contextos escolares e seus reflexos sobre os alunos.

Através da **caracterização dos contextos escolares** pretendemos:

- Descrever cada escola na sua dimensão estrutural e organizativa e a sua inserção no meio sócio-geográfico que serve.
- Conhecer as representações dos professores de cada escola acerca do respectivo ambiente escolar, designadamente acerca dos alunos (imagem dos seus traços pessoais e académicos), das relações interpessoais vividas no quotidiano da escola, do ambiente disciplinar e da ligação escola-família.
- Descrever as práticas em sala de aula dos professores de cada escola.
- Estabelecer comparações entre os diferentes aspectos observados nas duas escolas.
- Equacionar problemas e levantar hipóteses acerca dos percursos escolares dos alunos em ambas as escolas.

A partir da segunda outra focagem do projecto, que corresponde ao **estudo longitudinal**, com o qual acompanhámos os percursos escolares de duas amostras de alunos na respectiva escola, pretendemos:

- Acompanhar em cada escola a evolução do comportamento disciplinar desses alunos, considerando as seguintes dimensões: relação entre colegas, relação com os professores, acompanhamento do trabalho escolar e adesão a convenções e regras sociais de carácter geral.
- Acompanhar em cada escola a evolução do aproveitamento, assiduidade e abandono escolar desses alunos.
- Avaliar em cada escola as aprendizagens de uma amostra mais alargada de alunos em Matemática e Língua Portuguesa.

Com base nos resultados do estudo longitudinal realizado em cada «escola-caso», procedemos à análise comparativa dos mesmos, com o qual se pretendeu:

- Estabelecer comparações entre os diferentes aspectos observados nas duas escolas.

- Discutir os resultados, articulando-os com as características dos dois contextos escolares, considerando os problemas e as hipóteses equacionadas e as bases teóricas em que nos fundamentamos.

A análise comparativa sugeriu um reagendamento da abordagem longitudinal considerando agora as amostras das duas escolas no seu conjunto.

No esquema da figura 5 apresentamos os diferentes tipos de abordagem das duas realidades educativas estudadas ao longo do projecto, explicitando os instrumentos de pesquisa utilizados em cada uma delas.

A selecção das duas «escolas-caso» sobre as quais incidiu este estudo obedeceu aos seguintes critérios:

- ambas as escolas serem vistas como problemáticas no campo disciplinar;
- as duas escolas estarem implantadas na mesma área geográfica e servirem populações de zonas socialmente idênticas.

Como é natural, o desenvolvimento do projecto, propriamente dito, foi precedido de uma fase de contacto com cada uma das escolas, através dos seus órgãos de gestão, com vista à obtenção da sua colaboração no projecto.

Foi pela mão de antigas alunas de um curso de formação inicial de professores, que à data do início do projecto eram docentes nas escolas seleccionadas, que se estabeleceu o primeiro contacto da investigadora com qualquer das escolas.

Numa delas o contacto com o conselho directivo foi directo, uma vez que essa antiga aluna era membro desse órgão de gestão da escola. Num primeiro encontro com o conselho directivo, na escola, a investigadora apresentou em traços largos o projecto, que por sua vez a presidente do conselho directivo deu a conhecer ao conselho pedagógico, que sancionou a colaboração da escola no mesmo. Na outra escola, este processo seguiu, pode dizer-se os mesmos trâmites, se bem que inicialmente com algumas naturais reservas da parte da presidente do conselho directivo, à qual a investigadora foi apresentada pela sua antiga aluna. Apresentado o projecto nas suas linhas gerais aos conselhos directivo e pedagógico, foi aceite a colaboração da escola no mesmo ⁴⁵.

Depois de obtida a possibilidade de realizar o projecto nas duas escolas ⁴⁶, a nossa intenção seguinte foi a de proceder à caracterização dos dois contextos escolares. Fizemo-lo através da recolha de dados de carácter estrutural relativos a cada uma das escolas e respectiva implantação no meio social que servem, da realização de entrevistas a professores (Anexos I e II) e da observação das suas práticas. Seguimos assim, o esquema metodológico de análise de situações educativas de Albano Estrela (1986), cruzando dados de estrutura, dados de opinião e de acção, num processo de articulação de dados que Denzin, N. K. (1994) designa de triangulação.

⁴⁵ Aqui deixamos registado o nosso reconhecimento pela abertura manifestada pelos órgãos de gestão das duas escolas e pela confiança que revelaram ao abrirem-nos as portas das suas escolas, num espírito de colaboração com a universidade que sempre se renovou cada ano lectivo ao longo dos mais de três anos de trabalho de campo.

⁴⁶ As escolas chamar-se-ão aqui Escola da Quinta do Álamos e Escola da Malva-rosa, respectivamente.

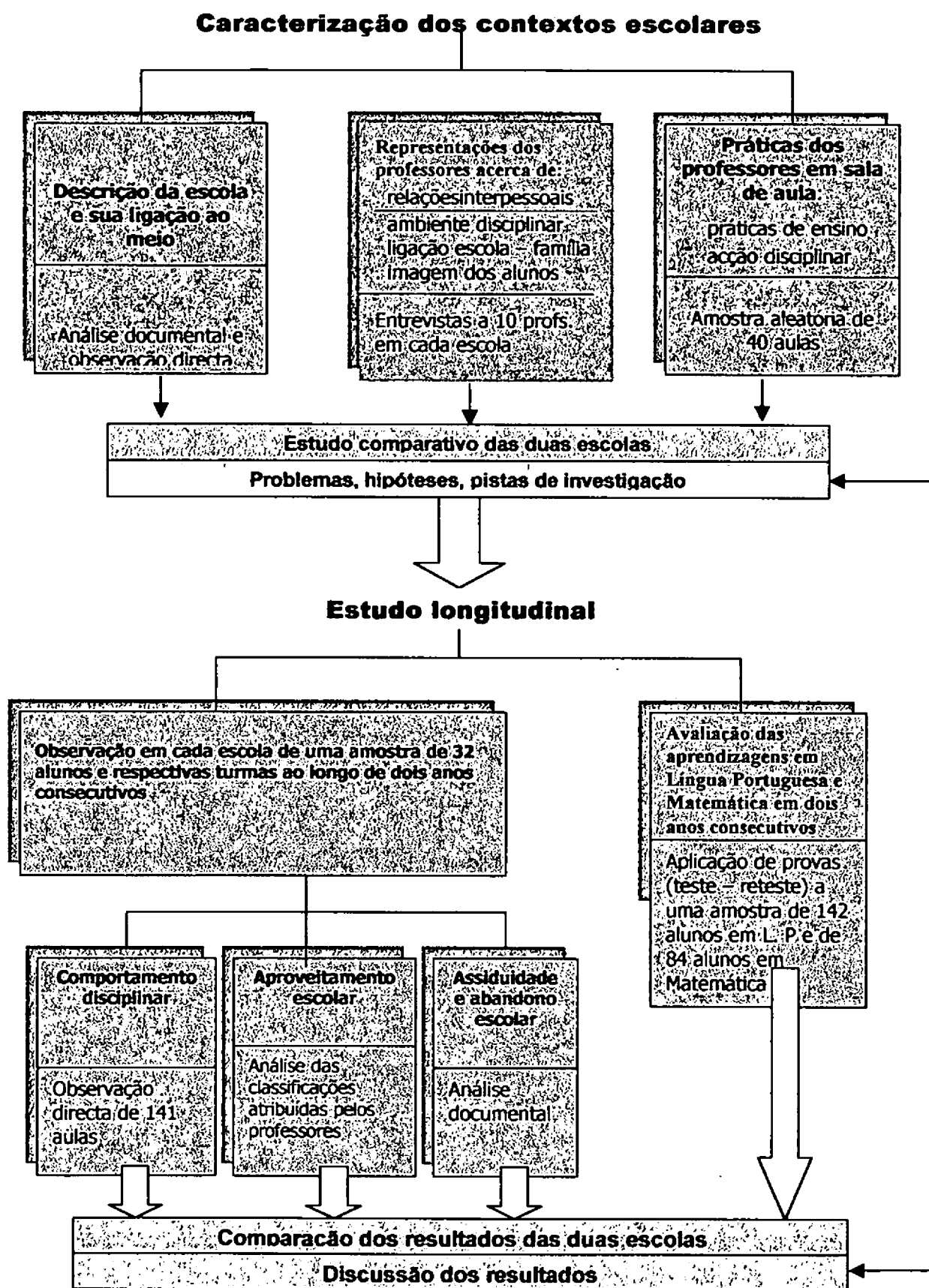


Figura 5 – Fases e instrumentos de investigação

Grande parte deste trabalho de recolha decorreu ao longo de cerca de cinco meses (de Março a Julho). Este período também constituiu uma fase de inserção da investigadora em cada uma das escolas. Não pode dizer-se que tenha havido verdadeiras dificuldades no encontro da investigadora com qualquer das comunidades escolares, pese embora que se sentiu na Escola da Quinta dos Álamos, da parte dos professores, uma maior adesão e vontade de colaborar, enquanto que na Escola da Malva - rosa havia um maior distanciamento e até alguma reserva, por parte de alguns professores. Os alunos, em qualquer das escolas, revelaram-se muito receptivos, sempre com grande vontade de colaborar. Nesta etapa, simultaneamente, foi-se preparando a etapa seguinte, designadamente através da construção de provas de avaliação em Língua Portuguesa e em Matemática (Anexos III e IV) e de um instrumento de observação do comportamento disciplinar dos alunos e reacções dos professores ao mesmo (Anexo V).

A recolha de informação que viria a permitir caracterizar e comparar as aprendizagens dos alunos das duas escolas foi preparada nesta fase, uma vez que, dada a falta de provas de avaliação padronizadas aferidas para a população estudantil portuguesa, foi necessário proceder à construção das mesmas, como daremos conta aquando da apresentação das técnicas e instrumentos de investigação. A aplicação destas provas foi realizada em dois momentos, ou seja, no início do ano lectivo em que os alunos das amostras seleccionadas em cada escola entraram no 7º ano de escolaridade e no final do ano lectivo seguinte.

A caracterização dos contextos escolares, atravessa todo o trabalho de campo uma vez que sempre lhe foi dedicada a atenção suficiente para nos permitir acompanhar a dinâmica das próprias escolas, quer através da observação directa, quer através de entrevistas aos presidentes do conselho directivo, aos coordenadores dos directores de turma. Esta dimensão do projecto foi enriquecida com o estudo das práticas dos professores observadas em sala de aula, bem como pela observação da escola em geral, quer através de observação dos recreios, da sala de professores, do bar, etc, quer ainda através de observação naturalista de um dia de funcionamento do conselho directivo (*um dia com o conselho directivo* – Anexo VI e VII). A observação do funcionamento do conselho directivo foi de tipo naturalista, enquanto que, quer a observação dos recreios, quer da sala de professores e de outros locais ou eventos colectivos foram de tipo ocasional.

No início do 2º ano lectivo em que decorreu o trabalho de campo, seleccionou-se em cada escola uma amostra de 32 alunos (distribuídos por 4 turmas), os quais iniciavam nesse ano o 7º ano de escolaridade, ou seja, iam frequentar pela primeira vez aquelas escolas. Durante dois anos procedeu-se à observação do percurso escolar destes alunos.

A recolha desta informação foi feita através de observação directa de aulas e de situações de recreio, de recolha documental e da aplicação de provas de conhecimentos. Enquanto que a observação dos alunos em sala de aula teve um carácter programado e sistemático, a observação em situações de recreio ou de outros espaços exteriores à sala de aula teve um carácter ocasional, dada a escassez de recursos humanos.

5. Técnicas e instrumentos de recolha e de análise da informação utilizadas na observação dos contextos escolares e das práticas dos professores

5.1. As entrevistas aos professores

Por tudo o que para trás ficou dito, se compreende que a técnica da entrevista constitui um meio privilegiado de apreensão do real neste trabalho de investigação. Através da recolha das representações dos protagonistas do dia a dia de uma instituição escolar podemos perceber o significado que estes atribuem às situações que vivem nesse quotidiano, os aspectos que nele valorizam.

5.1.1. Fundamentação, preparação e condução

Conscientes das limitações que se nos colocavam num estudo desta natureza tivemos, desde logo, que fazer opções que foram essenciais para que o projecto se tornasse exequível. Decidimos, portanto, analisar apenas as opiniões dos professores acerca dos contextos escolares. Apesar da importância que teriam as opiniões tanto dos alunos, como dos pais/encarregados de educação, como dos elementos do pessoal auxiliar de apoio e técnicos de educação e serviço social ligados a cada escola, optámos pela captação das representações dos professores, dado o seu papel central na condução da vida escolar eles são aqui vistos como informantes-chave.

Como se tratava de conhecer em profundidade as representações dos professores acerca de alguns aspectos dos contextos escolares a que estão ligados, seleccionou-se a técnica da entrevista semi-directiva. Este tipo de entrevista permite, por um lado, seguir orientações decorrentes de algum saber já construído no domínio que queremos estudar, mas também dar liberdade de expressão ao entrevistado que o leve a falar espontaneamente das vivências do seu quotidiano e do modo como as reconhece e se reconhece nelas.

Foi preparado um guião, que como pode ver-se no Anexo I, estabelecia objectivos e orientações muito gerais, decorrentes do conhecimento científico disponível sobre a temática em estudo. Pretendeu-se captar de modo particular as representações dos professores de cada escola acerca dos alunos (a nível escolar e a nível sócio-familiar), do ambiente relacional, do ambiente disciplinar e da ligação escola – família.

Nesta fase do estudo, pretendíamos não só conhecer as representações dos professores, mas também recolher a informação de tal modo que nos permitisse compreender como é que o pensamento de grupos de professores com diferente grau de ligação à escola (professores efectivos/professores provisórios) se organiza ou não em torno de determinados modos de pensar e de actuar. Por isso, a **amostra de professores** entrevistados em cada escola integrou professores do quadro da escola, entre os quais os membros do conselho directivo, e professores que se

encontravam na escola de passagem ⁴⁸.

As entrevistas iniciaram-se em Março e decorreram até Junho, tendo os professores provisórios sido entrevistados no final deste período. Pretendemos, assim, recolher informação que nos permitisse inferir do modo como cada escola faz ou não passar aos professores que não constituem o seu *staff* “permanente” um determinado *ethos* de escola, entendido na acepção de Rutter, M. (1979: 179), ou seja, *«um conjunto de valores, de atitudes e de comportamentos que se tornam característicos da escola como um todo»*.

Ponderados estes aspectos, as **amostras de professores entrevistados** nas duas escolas ficaram constituídas do seguinte modo, considerando a situação profissional e o género (Quadro 1):

Quadro 1 – Constituição das amostras de professores entrevistados

	Escola da Quinta dos Álamos			Escola da Malva-rosa		
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total
Professores efectivos	6	1	7	7	-	7
Professores provisórios	2	1	3	2	1	3
Total	8	2	10	9	1	10

A selecção das amostras teve como critérios principais, respeitar a proporcionalidade entre professores efectivos e professores provisórios, ter na sua constituição professores de diferentes áreas do saber, assim como homens e mulheres. Também foi nossa intenção escolher os professores efectivos de entre aqueles que estavam há já alguns anos na escola e que designadamente participavam ou tinham participado nos órgãos de gestão da escola. Foi igualmente nosso propósito fazer uma selecção dos professores bastante idêntica nas duas escolas. No entanto, as dificuldades inerentes à especificidade de cada uma delas contribuiu para que algumas diferenças se observem, particularmente na distribuição dos professores por áreas disciplinares que leccionam. Assim, na Escola da Quinta dos Álamos entrevistámos os três membros do conselho directivo e uma professora ex – membro do conselho directivo cessante, vários membros do conselho pedagógico, entre os quais a coordenadora dos directores de turma. Quanto aos cargos de gestão, a amostra da Escola da Malva – rosa possui as mesmas características. Os professores provisórios de ambas as escolas estavam pela primeira vez na escola e a maior parte leccionava pela primeira vez. Quanto às áreas disciplinares, metade dos professores, em qualquer das escolas, era da área das humanidades (o que se deveu ao facto de em qualquer dos conselhos directivos os professores de Língua Portuguesa e Francesa terem

⁴⁸ Designámos neste trabalho os professores do quadro por professores efectivos e aqueles cujo vínculo ao Ministério de Educação corresponde a um contrato não renovável e cuja ligação à escola é precária e passageira designámo-los por professores provisórios. Dado que o nosso propósito era comparar as representações dos professores com uma certa permanência na escola e professores de passagem, considerámos na primeira categoria professores com pelo menos três anos de permanência efectiva na escola e na segunda aqueles que, para além de não pertencerem ao quadro da escola, nela trabalhavam pela primeira vez naquele ano lectivo. A formação destes últimos professores era algo heterogénea, se bem que a maior parte não possuía qualquer formação pedagógica. Todos os professores efectivos tinham formação pedagógica, se bem que segundo modelos de formação diversos.

um peso específico relevante) e em ambas as amostras estão representados professores das áreas científicas, designadamente professores de Biologia, de Matemática e de Físico-Química.

Entrevistámos um professor de Educação Física na Escola da Quinta dos Álamos, o que não foi possível na Escola da Malva-rosa.

Uma vez seleccionadas as amostras e portanto, estabelecidos os primeiros contactos personalizados da investigadora com os futuros entrevistados, foi acordada uma data para cada entrevista. Todas as entrevistas foram conduzidas pela investigadora, que teve sempre a preocupação de criar, o mais possível, condições idênticas de realização das mesmas. Foi na respectiva escola que todas as entrevistas se realizaram, procurando-se que as mesmas decorressem num ambiente em que fosse possível criar uma relação de confiança e abertura. Na Escola da Quinta dos Álamos, as entrevistas realizaram-se na biblioteca (quando estava fechada), na sala do conselho directivo e pontualmente num recanto da sala de professores (quando não houve outra alternativa dada a extrema escassez de espaços). Na Escola da Malva-rosa, realizaram-se na sala de reuniões dos directores de turma, na sala do conselho directivo, uma vez na biblioteca e outra numa sala de aula que se encontrava livre.

Pensamos que em todas as entrevistas se conseguiu obter a relação de confiança e de autenticidade tão necessárias à credibilidade da informação obtida. Todos os entrevistados se revelaram interessados no desenvolvimento da entrevista e bastante disponíveis a fornecer informação; todos aceitaram sem reservas a gravação da entrevista em cassete *audio*.

Depois de realizadas as vinte entrevistas todas foram transcritas de registo magnético para registo escrito, tendo o cuidado de o fazer respeitando rigorosamente o discurso do entrevistado (Anexo II – protocolo de uma entrevista).

5.1.2. Análise de conteúdo

Depois de transcritas as vinte entrevistas feitas nas duas escolas, numa primeira fase de análise o seu conteúdo foi organizado nos temas seguintes: **ambiente geral de escola ao longo do tempo, relações interpessoais, ambiente disciplinar, ligação escola –família e representações dos professores acerca dos alunos.**

Todo o *corpus* que constituía a informação relativa a cada um destes temas foi então sujeito a um processo de divisão em unidades de registo (u.r.), considerando como unidade a proposição; depois de se proceder à respectiva codificação, desenvolveu-se um intenso e cuidadoso trabalho de categorização, tomando ainda a informação das duas escolas no seu conjunto. Deste modo, chegou-se em cada tema a um sistema de categorias, com os respectivos indicadores, emergente da informação do conjunto dos professores entrevistados nas duas escolas e que foi utilizado seguidamente e numa primeira etapa para a análise da informação relativa a cada escola enquanto caso e numa segunda etapa na análise comparativa das duas escolas-caso. Em cada uma destas últimas etapas analisou-se comparativamente o discurso dos professores do quadro definitivo de cada escola (efectivos) e dos professores “de passagem” (provisórios).

A análise da informação e o próprio texto resultante da mesma representam um trabalho muito exaustivo em que esteve sempre presente a preocupação de não perder o sentido do discurso dos entrevistados, daí que depois de um esforço de categorização e de quantificação do mesmo se tenha voltado no texto final a dar a palavra aos entrevistados, recuperando a sua dimensão qualitativa.

Seguidamente procederemos à clarificação de cada tema, das respectivas categorias e subcategorias.

Tema 1: O ambiente geral de escola ao longo do tempo

O tema o ambiente geral da escola ao longo do tempo justifica-se na medida em que muitos entrevistados se referem aos traços marcantes do ambiente da escola ao longo do tempo, daí que as unidades de registo consideradas correspondam sempre a pedaços de discurso que têm uma conotação temporal. Ao contrário do que se verificou na análise dos outros temas, neste caso trabalhou-se com um sistema de categorias autónomo para cada escola, uma vez que o material analisado era de carácter substancialmente diferente.

Não procedemos à análise comparativa do discurso dos professores efectivos e dos provisórios, como fizemos nos outros temas, por não a considerarmos relevante, uma vez que foram quase estritamente os professores efectivos que se pronunciaram acerca deste aspecto, como seria de esperar dado o carácter transitório da ligação à escola dos outros professores.

Tema 2: As relações interpessoais

Neste tema cabe toda a informação relativa à imagem que os entrevistados revelaram acerca dos contactos entre os diferentes membros da escola. Na sua análise, a informação começou por ser organizada nos seguintes subtemas: (1) relação professor-aluno, (2) relação entre professores, (3) relação entre alunos e (4) relação pessoal auxiliar de apoio-alunos. No Quadro 2 apresenta-se uma síntese do resultado da categorização destes subtemas.

Relação professor ↔ aluno

O subtema é constituído pela informação que se refere genericamente à ligação entre professores e alunos na escola, quer se trate de opiniões relativas à relação dos professores com os alunos ou dos alunos com os professores. Por exemplo, cabem nesta categoria e até no mesmo indicador – relação próxima – estas duas unidades de informação: “*a maioria dos professores aqui gosta imenso dos miúdos*” e “*os miúdos gostam imenso de nós [professores]*”.

A informação foi distribuída por duas categorias: relações pessoais e relações de autoridade. Na primeira cabe a informação referente a relações marcadas pela ausência ou presença de afecto e de proximidade, enquanto que a segunda inclui as partes do discurso que compreendem referências a relações marcadas pelo exercício do poder e/ou da liderança. Em ambas as categorias se incluem as

subcategorias opiniões positivas, opiniões negativas e opiniões condicionais ⁴⁹. A inclusão da informação nestas subcategorias teve sempre como critério a valoração explícita ou subjacente ao discurso do entrevistado. Uma vez que, pretendíamos comparar as representações dos professores de duas escolas acerca deste aspecto do ambiente escolar, pareceu-nos relevante este tipo de análise que nos permite percepcionar a adesão dos professores ao ambiente relacional da respectiva escola.

Quadro 2 – Síntese da organização do sistema de categorias do tema «relações interpessoais»

SUBTEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relação professor/aluno	Relações pessoais	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões condicionais
	Relações de autoridade	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões condicionais
Relação entre professores	Relações pessoais	. Opiniões positivas . Opiniões negativas
	Relações de trabalho	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões condicionais
Relação entre alunos	Relações entre os alunos em geral	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões mistas
	Relações entre os alunos nas turmas	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões neutras
	Relações alunos mais velhos / alunos mais novos	. Opiniões positivas . Opiniões negativas
	Relações alunos do secundário / als. do 3º ciclo	. Opiniões positivas . Afirmação de ausência de relação
	Casos	. Opiniões negativas
Relação pessoal auxiliar de apoio/alunos	Relações pessoais	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões condicionais
	Relações de autoridade	. Opiniões positivas . Opiniões negativas . Opiniões condicionais

⁴⁹ Alguns professores, ao caracterizarem a relação pedagógica na sua escola fazem questão de dizer que ela depende de vários factores; pareceu-nos ser importante o tratamento desta informação mantendo-a numa subcategoria autónoma, porque ela pode constituir um indício de relevantes diferenças na relação pedagógica numa escola ou, pelo contrário, a falta de informação pode indiciar a existência de uma certa convergência. Este critério foi seguido nas outras categorias que incluem a subcategoria opiniões condicionais.

Relação entre professores

A informação relativa a este subtema foi organizada nas categorias, relações pessoais e relações de trabalho. Na primeira incluem-se os fragmentos de discurso dos professores relativos a contactos pessoais que se estabelecem entre os profissionais de uma escola, como em qualquer outra organização e que não se centram no desempenho das suas funções e papéis específicos nessa mesma organização (por exemplo: "dou-me bem com os meus colegas . . . sou capaz de sair com eles fora daqui . . ."). Nas relações de trabalho inclui-se a informação referente a ligações entre os professores que assentam efectivamente no seu desempenho enquanto profissionais daquela escola, quer se trate de um contacto mais formal ou menos formal. A categoria relações pessoais organiza-se nas subcategorias opiniões positivas e opiniões negativas, enquanto que a categoria relações de trabalho se organiza nas subcategorias opiniões positivas, opiniões negativas e opiniões condicionais. Tal como no tema anterior – relação professor ↔ aluno – o critério de selecção das u.r. para as categorias opiniões positivas e opiniões negativas é o do próprio entrevistado.

Relação entre alunos

A informação relativa a este subtema foi organizada nas cinco categorias seguintes: relação entre alunos em geral (contactos que se estabelecem entre alunos a nível de escola), relação entre alunos nas turmas (referências explícitas às relações entre alunos nas turmas), relação entre alunos mais velhos e mais novos (informação relativa aos contactos entre os alunos com diferentes níveis etários, sem considerar o nível de escolaridade), casos (referências a casos que ilustram relações entre alunos) e relação entre alunos do 3º ciclo e do secundário (informação que se refere explicitamente às relações entre os destes dois ciclos de estudos, independentemente do seu nível etário). Esta última categoria foi apenas tratada na Escola da Malva-rosa, uma vez a Escola da Quinta dos Álamos não tinha ensino secundário. Tal como nos subtemas anteriores, o critério de selecção das u.r. para as diferentes subcategorias é o do próprio entrevistado, considerando, portanto, a unidade de contexto em que cada u.r. se insere. A subcategoria opiniões neutras inclui a informação que não revela qualquer apreciação valorativa, que se limita a descrever aspectos da relação.

Relação pessoal auxiliar de apoio e alunos

Este subtema está organizado em duas categorias: relações pessoais e relações de autoridade, cuja operacionalização assenta nos mesmos critérios das categorias homónimas do subtema relação professor ↔ aluno. Também aqui, como é óbvio, as subcategorias opiniões positivas e negativas assentam na conotação atribuída pelo entrevistado e a criação da subcategoria opiniões condicionais assenta nos mesmos pressupostos anteriormente explicitados.

Tema 3. Ambiente disciplinar

Neste tema foi trabalhada toda a informação relativa à disciplina e à indisciplina, a qual foi organizada em quatro subtemas: (1) normas e regras em uso na escola; (2) comportamentos e situações de indisciplina; (3) acção disciplinar e (4) causas atribuídas à indisciplina.

No Quadro 3 apresentamos uma síntese do esquema de análise de conteúdo da informação incluída neste tema.

Normas e regras em uso na escola

Neste subtema inclui-se a informação em que os professores citam explicitamente normas ou regras ⁵⁰ de funcionamento da escola. Obviamente que a partir do discurso dos professores acerca dos comportamentos e situações que consideram de indisciplina (que constitui o subtema 2) poder-se-ia inferir das regras subjacentes a esse discurso. Pensamos tornar-se bastante complexa e talvez fastidiosa esta análise, por isso optámos por neste tema analisar simplesmente o discurso onde a referência à regra era explícita, o qual a maior parte das vezes surge no contexto da resposta à pergunta do guião da entrevista, "quais são para si as normas ou regras em vigor na escola?" (Anexo I). A informação foi organizada em duas categorias, **normas e regras na sala de aula** e **normas e regras exteriores à sala de aula**. Relativamente às primeiras apenas foram citadas regras dos alunos, enquanto que, relativamente às normas e regras exteriores à sala de aula os professores mencionam regras para os alunos e para os professores.

Comportamentos e situações de indisciplina

Este subtema compreende todas as referências a situações ou comportamentos ocorridos na escola que denotavam serem considerados não adequados ou não desejáveis em contexto escolar, quer porque os professores lhe atribuíam explicitamente a conotação de indisciplina quer porque a propósito deles referiam ter tomado atitudes de reprovação ou com aplicação de uma determinada penalização ao aluno.

A informação foi organizada em duas categorias: comportamentos perturbadores das relações interpessoais e comportamentos de "desvio" às convenções escolares e sociais. Na primeira destas categorias apenas cabem as referências expressas a comportamentos ou situações que perturbam directamente as relações humanas na escola, enquanto que na segunda cabem as referências relativas a comportamentos ou situações que põem em causa as regras do trabalho escolar, de preservação da higiene e conforto dos diferentes espaços escolares, de manutenção do património, bem como outras regras sociais de convivência entre cidadãos.

Acção disciplinar

Este subtema compreende toda a informação que diz respeito à actuação dos professores no sentido de garantir um ambiente de disciplina na escola. Na análise que foi realizada consideraram-se três níveis de acção disciplinar que constituem as três categorias seguintes: (1) o professor na aula; (2) o director e o conselho de turma e (3) a escola.

⁵⁰ A norma apresenta uma formulação mais abstracta, enquanto que a regra orienta explicitamente para um determinado comportamento objectivo, não deixando de ter subjacente um determinado quadro de valores, tal como a norma.

Quadro 3 – Síntese da organização do sistema de categorias do tema «ambiente disciplinar»

SUBTEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Normas e regras em uso na escola (subtema 1)	Normas e regras na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> . Entrada e início da aula . Comunicação . Trabalho . Ocupação do esp./deslocações . Relações pessoais . Convenções sociais . Conforto, higiene e limpeza
	Normas e regras exteriores à sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> . Ocupação do espaço (alunos) . Horários (alunos) . Ocupação do espaço (profs.) . Horários (profs.) . Tarefas burocráticas (profs.) . Reprografia(profs.) . Bar (profs.)
Comportamentos e situações de Indisciplina (subtema 2)	Comportamentos perturbadores das relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos perturbadores da relação entre alunos . Comportamentos perturbadores da relação prof./ aluno . Comportamentos perturbadores da relação pes. aux. apoio/ alunos
	Comportamentos de "desvio" às convenções escolares e sociais	<ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos de desvio ao trabalho . Comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola . Comportamentos de dano do edifício e do equipamento
Acção disciplinar (subtema 3)	Acção do professor na aula	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenção . Controlo do comportam/. sem punição . Controlo do comportam/. c/ punição . Procedimentos mistos
	Acção do director e do conselho de turma	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenção . Controlo do comportam/. s/ punição . Controlo do comportam/. c/ punição
	Acção a nível de escola	<ul style="list-style-type: none"> . Prevenção . Controlo . Ambiente disciplinar geral
Causas atribuídas à indisciplina na escola (subtema 4)	Pessoais e familiares	<ul style="list-style-type: none"> . Relativas ao aluno . Relativas à família
	Escolares	<ul style="list-style-type: none"> . Relativas ao professor na aula . Relativas à rel. professor/aluno . Relativas à relação entre alunos . Relativas à escola . Relativas ao sistema educativo
	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> . Relativas à sociedade

Acção disciplinar do professor na aula

Esta categoria integra todas as unidades de registo, organizadas nos respectivos indicadores, que correspondem às práticas de disciplinação do professor na relação directa que tem com os alunos na aula. Engloba uma enorme multiplicidade de indicadores, uma vez que as práticas apresentam uma grande diversidade, pelo menos numa das escolas. Estes indicadores foram organizados em quatro subcategorias: prevenção, controlo do comportamento sem punição, controlo do comportamento com punição e procedimentos mistos.

A primeira destas subcategorias – **prevenção** - distingue-se das restantes porque nela se integram apenas as práticas que correspondem a uma antecipação face às situações e comportamentos de indisciplina e que contêm em si a intenção de obviar a que estes aconteçam. A maior parte da informação relativa a esta categoria diz respeito a procedimentos do início do ano lectivo. A restante informação diz respeito ao modo como os professores dizem organizar as actividades por forma a se anteciparem aos comportamentos de indisciplina.

As restantes subcategorias englobam as práticas do professor face à ocorrência de comportamentos de indisciplina por parte dos alunos, sendo portanto acções de **controlo**.

A subcategoria **controlo do comportamento sem punição**, como o nome indica, inclui as acções do professor com vista a reinstaurar um comportamento adequado do aluno sem recorrer ao castigo. A informação que se integra nesta subcategoria é ela própria muito rica e diversificada e por isso foi possível encontrar um patamar de análise muito diferenciado que inclui os seguintes aspectos: diagnóstico, estimulação, persuasão e imposição. O diagnóstico diz respeito às acções que o professor desenvolve no sentido de identificar os problemas presentes na situação, bem como as suas causas e eventualmente encontrar estratégias para os ultrapassar. A estimulação reporta-se às acções do professor que visam extinguir os comportamentos não apropriados dos alunos através de estímulos positivos. A persuasão inclui os actos do professor através dos quais pretende induzir o aluno a rever o seu comportamento, quer se trate de acções de aconselhamento, de demonstração ou de modelação ou ainda de indução de um determinado juízo em razão de algum fundamento. Finalmente, imposição diz respeito às práticas de controlo do professor que, embora não exercendo acção punitiva, se traduzem numa ordem a que o aluno tem de obedecer, o que é conseguido através do uso da coacção.

A subcategoria **controlo do comportamento com punição**, como está claro, inclui as acções em que o professor usando o poder coercitivo pretende que constituam de algum modo um castigo, uma pena para o aluno.

Considerando ainda as acções da professor que visam o controlo e/ou a correcção do comportamento do aluno face a uma dada situação de indisciplina, alguns professores enunciam **formas de actuação em que estão associados procedimentos punitivos e não punitivos (procedimentos mistos)**. Embora exista pouca informação deste tipo resolvemos realçá-la, dado que na literatura existem referências positivas ao facto de se associar sempre outro modo de disciplinação às acções de carácter punitivo, considerando-se mesmo que este aspecto representa um

traço distintivo das escola e dos professores que lidam bem com os problemas de disciplina (Kyriacou, D., 1986, 1989: 165/171).

Acção disciplinar do director de turma e do conselho de turma

Nesta categoria integra-se toda a informação relativa às práticas disciplinares dos professores no desempenho do seu papel como membros de uma equipa multidisciplinar que tem a seu cargo uma determinada turma (o conselho de turma) e como líder dessa mesma equipa (o director de turma). A fim de facilitar uma análise comparativa das duas escolas em estudo, foi utilizado o mesmo sistema de categorias do nível de intervenção anterior – o professor na aula, tendo-se verificado existir informação relativa apenas a três das quatro subcategorias, prevenção, controlo sem punição e controlo com punição. Foi analisada separadamente a informação relativa à acção do director de turma e do conselho de turma, tendo-se verificado que a primeira se inclui nas subcategorias **prevenção** e **controlo sem punição** e a segunda nas categorias **prevenção** e **controlo com punição**. Na subcategoria **controlo sem punição** incluem-se as acções do director de turma face à existência de determinados comportamentos e situações não desejadas. A acção do **conselho de turma** inscreve-se nas subcategorias **prevenção** e **controlo com punição**, como acima ficou dito. Quanto à primeira, trata-se dos procedimentos preventivos que os professores enquanto equipa definem e desenvolvem com vista a uma antecipação aos problemas de disciplina. As unidades de informação reportam-se a acções desenvolvidas no início do ano.

Acção a nível de escola

Esta categoria compreende a informação relativa a um nível de intervenção mais amplo, que se situa para além da relação estrita que se estabelece entre o aluno, ou a turma, ou a família com o professor de uma determinada disciplina ou mesmo a relação entre a turma e a equipa de professores à qual a mesma está confiada. Trata-se, portanto, do modo como os professores em geral, organizados nos diferentes grupos institucionais ou mesmo informalmente, lidam com as questões da disciplina na sua escola. Por vezes, este nível de intervenção está para além do simples acto de intervir directamente como mediador, observador ou regulador de determinadas situações concretas, assumindo um carácter de **participação**, no sentido em que o professor **toma parte** na prevenção da indisciplina ou na busca de soluções para os problemas que se apresentam a nível da escola como um todo.

Dada a escassez de bibliografia neste domínio, a análise da informação foi realizada tomando como linha orientadora conseguir evidenciar o mais possível a informação recolhida. Assim, emergiram três subcategorias, **controlo**, **prevenção** e **ambiente disciplinar geral**. Como nos níveis anteriores, a subcategoria **controlo** diz respeito à actuação dos professores face a situações concretas de indisciplina (exemplo, **situação - agressão física entre alunos no recreio** → **intervenção** dissuasória dos professores), enquanto que a subcategoria **prevenção**, se reporta às acções dos professores que visam antecipar-se aos problemas (exemplo, **realização de reuniões entre directores de turma e encarregados de educação, logo no início do ano**). A subcategoria **ambiente disciplinar geral** corresponde a toda a informação que, não se identificando propriamente com

formas de actuação preventivas ou de controlo sobre situações concretas, contribue para a caracterização do modo como a escola em geral encara o problema da disciplina (exemplos: *a escola esforça-se por manter um bom ambiente de disciplina* ou *a organização das turmas segundo o comportamento dos alunos*). A informação das duas escolas é bastante diferente e dado que, como já dissemos, se pretendia valorizar toda a informação e o sentido da mesma, chegámos a um conjunto de indicadores muito extenso e diversificado. No caso da categoria **controlo**, houve ainda o cuidado de manter a conexão entre os modos de actuação e as próprias situações.

Causas atribuídas às situações e comportamentos de indisciplina na escola

Muitas vezes, à medida que os professores se referiam às situações de indisciplina observadas na sua escola e ao comportamento dos alunos pronunciavam-se também acerca das suas causas. Não se trata aqui, portanto, de uma análise das causas da indisciplina como fenómeno global, visto de forma mais ou menos abstracta, aspecto que não abordámos sequer nas entrevistas realizadas (*vide* guião, Anexo I); pelo contrário, a nossa intenção foi perceber como é que naquele contexto escolar e em cada situação de indisciplina em particular, os professores de cada uma das escolas encaravam a etiologia das mesmas.

A selecção da informação incluída neste subtema assenta sempre neste critério de fazer parte de uma unidade de contexto em que fala do ambiente disciplinar da escola.

Tema 4. A ligação escola-família

A informação que deu corpo a este tema diz respeito ao discurso dos professores acerca dos contactos da escola com a família e da família com a escola. Por isso, as unidades de informação seleccionadas começaram por ser separadas nestes dois subtemas – a informação relativa a iniciativas da família e a informação relativa a iniciativas da escola. O processo de categorização deste material veio a originar um sistema de categorias e subcategorias, que apresentamos esquematicamente no Quadro 4.

Iniciativas da família

Neste subtema foi integrada toda a informação que remete para acções cuja iniciativa mais próxima reporta à família, às quais por vezes estão associados os seus efeitos, as suas condicionantes e mesmo algumas características dos seus principais autores – os pais/ encarregados de educação. Todas as unidades de registo que obedecem a estes critérios foram consideradas, quer se tratasse de menções a acções desenvolvidas ou a ausência delas.

A categoria meios e formas de participação é definida pela informação que remete para os diversos tipos de comunicação, de contacto e mesmo de intervenção da família na escola, os quais designámos por participação. Esta categoria integra duas subcategorias, **participação não formal** e **participação formal**.

Quadro 4 – Síntese da organização do sistema de categorias do tema «ligação escola – família»

SUBTEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Iniciativas da família	Meios e formas de participação na escola	. Participação não formal . Participação formal
	Modos de participação	. Participação não formal . Participação formal
	Razões (motivos) da participação	. Incidentes e problemas de de disciplina . Convocação formal . Acompanhamento do filho/educando
	Condicionantes da participação	. Sócio - económicos . Psicossociais . Escolares . Burocráticos
	Efeitos da participação	. Relativos ao aluno . Relativos aos pais/enc. de educação . Relativos ao sistema educativo
	Traços característicos dos pais	. Nível de informação . Relação com a escola . Relação com os filhos
Iniciativas da escola	Meios e formas de contacto	. Contactos não formais . Contactos formais . Contactos mistos
	Funções decorrentes do contacto escola/família	. Função de informação . Função de estimulação . Função de regulação . Função burocrática

Da primeira destas subcategorias faz parte todo o tipo de contactos que têm um carácter conjuntural, não tendo sido exactamente previstos nem nos regulamentos, nem no calendário escolar. Caracterizam-se pela sua dimensão individual, sendo da iniciativa de um pai/encarregado de educação e decorrentes de determinados acontecimentos não previstos ou antecipados. A segunda subcategoria, **participação formal**, diz respeito a todo o contacto ou realizações previstos quer no regulamento da escola, quer nos dispositivos legais que a nível nacional regulamentam a participação da família na escola, assim como realizações de carácter institucional (festas, actividades culturais ..).

A categoria **modos de participação** integra as unidades de informação relativas às acções,

propriamente ditas, desenvolvidas pelas pais no seu contacto com a escola. Também fazem parte desta categoria as mesmas subcategorias da anterior. A categoria **razões (motivos) da participação** inclui a informação relativa aos factos ou intenções que levam os pais/encarregados de educação a contactar a escola, enquanto que a categoria **condicionantes da participação** inclui toda a informação relativa aos constrangimentos a essa mesma participação. Apesar da escassez de informação, a categoria **efeitos da participação**, no nosso ponto de vista merece especial relevância pelo carácter qualitativo da mesma. Finalmente, toda a informação contida neste bloco e que remete para as representações dos professores entrevistados acerca dos pais/encarregado de educação, incluiu-se na categoria **traços característicos dos pais/encarregados de educação**.

Iniciativas da escola

Aqui foi incluída a informação relativa a acções conduzidas explicitamente pela escola. As referências dizem respeito a contactos dos professores com a família, na sua qualidade de directores de turma, de membros do conselho directivo ou de docentes de uma determinada turma. Não foram feitas quaisquer referências à ligação entre outros profissionais e a família.

A informação relativa aos contactos dos professores com a família, nas suas diferentes qualidades, foi sujeita a um tratamento conjunto, uma vez que se afigurava difícil perceber com segurança e com rigor qual a informação relativa a cada uma delas. Da análise desta informação emergiram as categorias, **meios e formas de contacto com a família e funções decorrentes do contacto escola-família**.

A categoria **meios e formas de contacto com a família** é definida pela informação que remete para os diversos tipos de comunicação, de contacto e de intervenção dos professores junto da família. Os indicadores desta primeira categoria organizaram-se nas subcategorias **contactos formais e contactos não formais**, à semelhança de algumas das categorias do subtema iniciativas da família, havendo a acrescentar a subcategoria **contactos mistos**. As duas primeiras apresentam o mesmo tipo de definição já apresentada. Incluem-se na subcategoria **contactos mistos** as acções conjuntas, que visando o mesmo objectivo, umas apresentam um carácter não formal (por exemplo, telefonar a um encarregado de educação em virtude de um qualquer acontecimento imprevisto sucedido com o seu educando) e outras apresentam um carácter formal (por exemplo, formalizar o contacto anterior através de um documento escrito, com carácter institucional). Quanto à categoria **funções decorrentes do contacto escola-família**, a análise dos indicadores aponta para a identificação de quatro funções – **informar** (função de informação), **estimular** (função de estimulação), **regular** (função de regulação) e **cumprir e fazer cumprir regulamentos** (função burocrática). Na **função de informação** estão contidos os indicadores referentes aos actos dos professores que constituem modos de transmitir ou facilitar o acesso dos pais a determinado conhecimento ou o acesso de outros professores ou a si próprio a conhecimento acerca da família. A **função de estimulação** inclui a informação relativa aos mais diversos modos dos professores despertarem os pais/encarregados de educação para o contacto e a participação na vida escolar dos seus filhos. A **função de regulação** inclui a informação referente à influência da relação com a família na regulação do comportamento do aluno e do próprio professor. Toda a informação conotada com acções do professor que visam o cumprimento de regulamentos e dispositivos legais por si

próprio ou pela própria família enquadram-se na **função burocrática**.

Foi ainda realizada uma análise das referências feitas pelos professores à **frequência dos contactos** havidos com a família.

Tema 5. Representações acerca dos alunos

Toda a informação que explicitamente remetesse para uma caracterização dos alunos quer sob o ponto de vista académico, quer sob o ponto de vista pessoal e sócio-familiar constituiu este tema.

Quadro 5 – Síntese da organização do sistema de categorias do tema «representações acerca dos alunos»

SUBTEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Características escolares	Traços pessoais	<ul style="list-style-type: none"> . Motivação . Criatividade . Atenção . Autoconceito . Desenvolvimento cognitivo . Expectativas . Capacidade física
	Traços académicos	<ul style="list-style-type: none"> . Dificuldades de aprendizagem . Preparação anterior . Domínio da língua materna . Dificuldades em matemática . Rendimento escolar . Apoio familiar no estudo . Esforço no estudo
Características sócio familiares	Condições sócio - habitacionais	<ul style="list-style-type: none"> . Tipo de habitação . Relações de vizinhança
	Nível sócio - económico	<ul style="list-style-type: none"> . Nível económico/classe social . Inserção dos pais no mercado de trabalho
	Nível sócio - cultural	<ul style="list-style-type: none"> . Nível académico . Inserção cultural e social . Culturas minoritárias
	Estrutura familiar	<ul style="list-style-type: none"> . Dimensão . Estabilidade . Maternidade precoce
	Relações interpessoais na família	<ul style="list-style-type: none"> . Modelos de identificação . Afectividade . Supervisão . Modelos de autoridade . Casos

No **Quadro 5** apresenta-se uma síntese do sistema de categorização utilizado na análise deste tema. Como se observa, esta informação foi organizada em duas categorias - **características escolares** e **características sócio - familiares** dos alunos. Na primeira cabe a informação relativa à vida académica dos alunos, ou seja, aspectos ligados aos processos de aprendizagem e aos seus resultados. Incluem-se nesta subcategoria as unidades de informação relativas ao acompanhamento no estudo por parte da família, assim como as que se referem ao trabalho escolar do aluno em casa.

Não se inclui a informação sobre o comportamento disciplinar do aluno na escola, uma vez que dadas as características deste estudo, foi objecto de análise aprofundada no tema ambiente disciplinar.

5.2. A observação das práticas dos professores em sala de aula

A partir dos dados de observação naturalista obtidos durante um dos anos de observação de salas de aula, procedemos à análise das práticas dos professores de uma e de outra escola, considerando as práticas de ensino e a acção disciplinar.

5.2.1. A selecção de informação – as amostras de aulas

Dado que os processos e procedimentos de recolha de dados haviam sido idênticos nas duas escolas⁵¹, tratou-se apenas de seleccionar uma amostra de aulas em cada uma delas de tal modo que as duas amostras se aproximassem o mais possível. Optámos por um processo de amostragem, uma vez que o esquema traçado para o processo global de observação foi construído com a finalidade primeira de observar os comportamentos dos alunos.

O esquema de observação foi, assim, organizado em função das turmas e dos alunos que constituíam as respectivas amostras e não em função dos professores, do que resultou uma quantidade de aulas muito dispar por professor (por exemplo, observaram-se 7 aulas de um determinado professor X e apenas 2 de um determinado professor Y).

A selecção das amostras de aulas para a finalidade em epígrafe baseou-se nos critérios seguintes:

- todos os professores cujas aulas foram observadas em cada uma das escolas deveriam fazer parte da respectiva amostra;
- para a amostra apenas se considerariam duas aulas de cada professor.
- a escolha das aulas de cada professor deveria ser aleatória.

Seguindo estes critérios, obtiveram-se as duas amostras, que ficaram constituídas do modo que se apresenta no **Quadro 6** e no **Quadro 7**, que dizem respeito à Escola da Quinta dos Álamos e à Escola da Malva-rosa, respectivamente.

⁵¹ No ponto 6.1 "A observação dos alunos em sala de aula", apresentaremos detalhadamente todo o processo de observação em sala de aula.

Quadro 6 - Amostra de aulas observadas na Escola da Quinta dos Álamos

	Identificação do professor			Disciplina	Turma	Data da observação
	Código	Sexo	Formação Inicial			
P. efectivos	A	Feminino	Licenciada/profissionalizada	Francês	• 7ºC • 7ºC	• 28 Novembro • 23 Fevereiro
	B	Feminino	Licenciada/profissionalizada	Educação Visual	• 7ºH • 7ºH	• 29 Novembro • 06 Junho
	C	Feminino	Licenciada/profissionalizada	Ciências da Natureza	• 7º F • 7ºC	• 05 Junho • 09 Junho
	D	Feminino	Licenciada/profissionalizada	Língua Portuguesa	• 7ºC • 7ºC	• 23 Fevereiro • 09 Junho
P. provisórios	E	Feminino	Licenciada/não profissionalizada	Inglês	• 7ºF • 7ºH	• 21 Fevereiro • 23 Fevereiro
	F	Feminino	Licenciada/profissionalizada	Língua Portuguesa	• 7ºF • 7ºF	• 07 Fevereiro • 22 Fevereiro
	G	Masculino	Licenciado/em profissionalização	Educação Visual	• 7ºC • 7ºD	• 09 Fevereiro • 11 Maio
	H	Feminino	Licenciada/profissionalizada	História	• 7ºD • 7ºF	• 13 Janeiro • 05 Junho
	I	Feminino	Licenciada/profissionalizada	Francês	• 7ºH • 7ºD	• 08 Fevereiro • 23 Fevereiro

A amostra da Escola Quinta dos Álamos ficou constituída por 18 aulas observadas, sendo 8 conduzidas por professores efectivos e 10 por professores provisórios. A amostra da Escola da Malva-rosa ficou constituída por 22 aulas, sendo 10 conduzidas por professores efectivos e 12 por professores provisórios.

Quadro 7 - Amostra de aulas observadas na Escola da Malva – rosa

	Identificação do professor			Disciplina	Turma	Data da observação
	Código	Sexo	Formação Inicial			
P. efectivos	A	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	História	• 7ºB • 7ºB	• 02 Dezembro • 19 Junho
	B	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	Francês	• 7ºB • 7ºB	• 05 Dezembro • 01 Fevereiro
	C	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	Língua Portuguesa	• 7º F • 7ºF	• 14 Fevereiro • 19 Maio
	D	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	Ciências da Natureza	• 7ºB • 7ºB	• 21 Fevereiro • 16 Junho
	E	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	Língua Portuguesa	• 7ºB • 7ºB	• 14 Fevereiro • 20 Junho
P. provisórios	F	Feminino	Licenciada /não profissionalizada	Inglês	• 7ºD • 7ºD	• 13 Fevereiro • 02 Junho
	G	Masculino	Licenciado/ profissionalizado	Língua Portuguesa	• 7ºF • 7ºF	• 07 Fevereiro • 22 Fevereiro
	H	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	Ciências da Natureza	• 7ºF • 7ºF	• 01 Fevereiro • 22 Junho
	I	Feminino	Licenciada/em profissionalização	História	• 7ºF • 7ºF	• 21 Janeiro • 01 Junho
	J	Feminino	Licenciada/ profissionalizada	Educação Visual	• 7ºD • 7ºD	• 24 Janeiro • 01 Fevereiro
	K	Feminino	Licenciada/em profissionalização	História	• 7ºD • 7ºD	• 31 Janeiro • 01 Fevereiro

5.2.2. Análise de conteúdo das observações

Numa primeira fase, foi seleccionado o conteúdo dos registos naturalistas de cada aula ⁵²

⁵² A observação de cada aula compreendia uma primeira fase, no início da aula, de cerca de 10 minutos em que se procedia a um registo naturalista da mesma, uma segunda fase de cerca de 30 minutos em que se procedia a um registo sistemático de comportamentos de indisciplina de uma amostra de alunos e respectivas reacções do professor e finalmente na última parte da aula voltava a proceder-se ao registo naturalista da mesma. A análise de conteúdo aqui referida incide sobre o conteúdo dos registos naturalistas.

relativos às acções do respectivo professor e procedeu-se à sua organização em dois temas: **práticas de ensino e acção disciplinar**.

No primeiro destes temas incluiu-se toda a informação relativa ao modo como os docentes organizam o ensino e a aprendizagem dos alunos, isto é, as acções que visam directamente quer a transmissão, quer a apreensão de determinados saberes e competências por parte dos alunos. Esta informação foi organizada segundo os subtemas: (1) actividades, (2) estratégias, (3) organização do espaço pedagógico e (4) recursos didácticos.

As actividades foram definidas a partir dos elementos que identificam os modos como o grupo-turma se organiza em cada situação pedagógica, os quais determinam a distribuição de funções e de papéis no grupo e mesmo a definição de estatutos dos seus diferentes membros. Seguimos o conceito de actividade de Doyle, W. (1986: 398), segundo o qual as actividades correspondem a "*blocos relativamente curtos de tempo de aula, tipicamente 10 a 20 minutos, durante os quais os estudantes estão organizados de um modo particular*".

Foram consideradas as clássicas formas de organização, designadamente as actividades colectivas (ou em plenário), as actividades em grupo (ou de grupo), as actividades a pares (ou de pares) e as actividades individuais. Relativamente às actividades grupais e a pares pode teoricamente fazer-se a distinção entre actividades com qualquer destes arranjos grupais que têm subjacente uma intenção de efectiva cooperação entre os membros do grupo ou do par, isto é, em que os alunos colaboram entre si para a obtenção de um determinado objectivo que para se atingir exige essa colaboração (que designamos por actividade de grupo ou de par) e a actividade em que a intenção é de o grupo funcionar como um meio de melhorar o desempenho individual dos seus membros (que designamos por actividade em grupo ou a pares).

O subtema estratégias inclui as acções do professor e dos alunos, nas quais se encontra implícito um determinado plano de acção, ou seja, em que estas acções podem ver-se como um conjunto de operações que se orientam para a prossecução de determinados objectivos didácticos. A informação recolhida nas aulas observadas, ao contrário do tema anterior, foi analisada segundo um sistema de categorias construído de forma emergente e que é composto pelas categorias, que apresentamos no **Quadro 8** organizadas segundo o tipo de actividade em que se inscrevem.

A organização do espaço é definida a partir dos elementos da situação que caracterizam algumas formas de organização do espaço pedagógico (disposição do mobiliário, posicionamento do professor e dos alunos, postura corporal, circulação no espaço pedagógico . . .). As categorias consideradas foram apenas aquelas que foram observadas e que se resumem à organização tradicional do espaço pedagógico e à organização em grupos.

A organização tradicional do espaço pedagógico corresponde às situações em que o professor, figura central da situação pedagógica, ao longo da aula ou da actividade se situa preferencialmente na área compreendida entre o quadro e a sua mesa, fazendo um número variável de incursões no espaço dos alunos. Estes permanecem sentados, distribuindo-se as suas mesas por filas. O professor situa-se geralmente na sua frente e os alunos sentam-se de costas uns para os outros, habitualmente só se levantando com a permissão do professor, quase sempre para ir ao quadro ou afiar o lápis para o caixote do lixo.

Por organização em grupo entende-se a situação na qual os alunos se dispõem em pequenos aglomerados de mesas, sentando-se de frente uns para os outros e em geral com um certo grau de mobilidade. O professor circula frequentemente pela sala de aula, movimentando-se por todo o espaço pedagógico.

A informação relativa aos recursos didácticos não foi categorizada dada a sua fraca diversidade, pelo que apenas se procedeu à sua descrição.

Quadro 8 – Tipo de actividades e de estratégias observadas

Tipo de actividade	Estratégias
Actividade colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição/explicação • Correção de exercícios/de fichas de trabalho/ de trabalhos de casa/de testes de avaliação • Audição de texto gravado/exercício escrito • Conversação • Leitura oral expressiva • Leitura interactiva • Leitura comentada de composições escritas • Auto e hetero - avaliação • Registos escritos
Actividade em e de grupo, a pares ou individual	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de ficha de trabalho/de exercícios escritos • Trabalho de pesquisa bibliográfica
Actividade individual	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de trabalho que combina o rigor e a expressividade • Realização de um trabalho expressivo baseado num texto literário • Leitura silenciosa • Produção de texto escrito (composição escrita)

No tema **acção disciplinar** inclui-se toda a informação relativa às acções dos professores que visam garantir um ambiente de disciplina na aula.

De modo idêntico ao que foi utilizado no estudo das representações dos professores acerca deste aspecto das suas práticas, foram consideradas as categorias acções preventivas, acções de controlo sem punição e acções de controlo com punição ⁵³. Não foi considerada a categoria procedimentos mistos dada a dificuldade em identificar indicadores da mesma nos dados de observação disponíveis.

Cada uma das categorias utilizadas assenta no mesmo tipo de operacionalização que foi utilizado no estudo das representações.

Na categoria acções preventivas foram consideradas apenas as acções que indiciam o domínio de determinadas competências de gestão de aula, sendo excluídas as acções dos professores que

⁵³ Todo o sistema de categorização aqui utilizado foi construído em colaboração com a minha colega de longo data Branca Maria Santos. No trabalho de colaboração que desenvolvemos, este sistema revelou-se um sistema funcional para a análise de um lote de informação bastante mais alargado do que aquela que foi utilizada no presente trabalho, necessitando apenas de algumas pequenas adaptações em função dos objectivos pretendidos (ver Santos, Branca, 1999, p. 180 e seguintes).

indiciam a ausência dessas mesmas competências.

Como seria de esperar a categoria acções preventivas apresenta uma diversidade e frequência relativamente às outras categorias muito maiores do que no estudo das representações. Pensamos que tal se deve ao facto de existirem muitas acções deste tipo que os professores desenvolvem sem uma verdadeira consciência de que estas contribuem para a prevenção da indisciplina. Ao contrário do que se verificou no estudo das representações em que a informação se inscreve maioritariamente em acções típicas do início do ano lectivo, a informação recolhida por observação directa não contempla esta fase tão específica do ano escolar, ou seja, diz respeito às acções dos professores no quotidiano de todo o ano escolar, exceptuando-se exactamente esse período particular do ano escolar, que exigiria um esquema de investigação muito típico que não estava nos nossos horizontes (como se pode observar no **Quadro 6** e no **Quadro 7** que apresentam o calendário das aulas observadas seleccionadas). As subcategorias utilizadas no estudo desta informação baseiam-se na bibliografia consultada (particularmente os estudos de J. Kounin, 1977; Curwin e Mendler, 1980; Emmer e Evertson, 1985; Brophy e Good, 1986) em articulação com os próprios dados com que trabalhamos. Não foi utilizado um sistema de categorização concebido *à priori*, mas um sistema emergente orientado pelos estudos realizados neste âmbito. Foram consideradas as seguintes subcategorias: início de aula, motivação e organização de actividades, manutenção do ritmo de aula, responsabilização dos alunos, monitorização do trabalho dos alunos, manutenção do grupo focado, vigilância e garantia das necessidades básicas dos alunos.

A primeira destas subcategorias, início de aula, inclui as acções do professor que se observam na fase da aula que medeia a entrada na sala de aula e o momento do início de actividades de carácter pedagógico. Estas acções definem os itens:

- zelar pela entrada ordeira e pontual dos alunos (que incluem comportamentos e atitudes do professor como dirigir-se com celeridade à sala de aula, isto é, dentro das regras de entrada que são definidas pelos toques da campainha da escola, mas também observar e se necessário regular a entrada dos alunos na sala de aula);
- marcar prontamente o início das actividades (que inclui comportamentos e atitudes do professor que levam a que a fase do início da aula não se arraste, imprimindo motivação e ritmo para o arranque das actividades).

A subcategoria motivação e organização das actividades inclui as acções do professor que visam despertar o interesse e a motivação dos alunos pelas situações pedagógicas, assim como estruturá-las de modo a facilitar o seu acompanhamento pelos alunos. As acções dos professores incluídas neste grupo organizam-se nos seguintes itens:

- usar estratégias variadas (considerado sempre que o professor muda de estratégia);
- variarr arranjos grupais (considerado sempre que o professor muda a organização do grupo turma, por exemplo de trabalho colectivo para trabalho de grupo ou vice-versa);
- relacionar a aula com experiências do quotidiano (sempre que de uma forma pedagógica o professor integra as experiências do dia a dia no desenvolvimento da aula; não se

consideram as situação, registadas numa ou outra aula, em que professores e alunos falam do seu dia a dia à margem dos objectivos da aula);

- fazer ligação com conhecimentos anteriores;
- fazer sínteses;
- adequar actividades aos alunos (sempre que o professor adapta de algum modo a actividade ou estratégia seleccionadas às características de algum ou alguns alunos ou mesmo de toda a turma);
- estimular o interesse ou a participação dos alunos (que corresponde a acções dos professores como sejam: trazer recursos que estimulem a participação dos alunos, quer sejam pelo seu interesse intrínseco, quer pela sua diversidade; suscitar a participação dos alunos com os seus saberes, as suas competências e as suas experiências específicas; realizar visitas de estudo relacionadas com as actividades de aula e integrá-las nas mesmas; seleccionar objectivos mobilizadores do interesse dos alunos e explicitá-los bem).

A subcategoria manutenção do ritmo de aula revelou-se a de mais difícil operacionalização, pelo que apenas foi utilizado o item transitar suavemente entre actividades, o qual foi considerado sempre que, aquando da passagem de uma actividade para outra, se registaram acções do professor que visavam nitidamente facilitar aos alunos a conclusão da actividade anterior e/ou a clarificação da actividade seguinte (por ex^o, esperar que todos os alunos concluam uma actividade para iniciar outra, ou explicitar as regras de funcionamento de uma actividade ao anunciá-la). Numa quantidade tão elevada de aulas como aquela que analisámos, existirão com certeza outros indicadores da manutenção do ritmo de aula mas a informação de que dispúnhamos não nos permitiu realizar a sua análise.

Na subcategoria responsabilização dos alunos incluímos as acções dos professores que visam clarificar expectativas de comportamento, definir limites de tolerância e consequências dos comportamentos inadequados, de modo a poder responsabilizar os alunos pelo seu comportamento, mas também as acções dos professores que correspondem a uma delegação de responsabilidades no grupo-turma ou num ou noutro aluno em particular. Incluem-se nesta subcategoria as acções do professor que procuram incrementar um clima de autodisciplina no grupo-turma e uma atitude de autocontrolo em cada aluno.

A subcategoria monitorização do trabalho do alunos diz respeito à acções do professor que visam o acompanhamento do trabalho dos alunos numa determinada situação pedagógica.

Na subcategoria manutenção do grupo focado incluem-se as acções do professor que visam manter os alunos concentrados na actividade que está a desenvolver, quer através da sua participação numa tarefa que é comum a todos, quer através da distribuição de tarefas diversificadas. Foram considerados os seguintes itens:

- dar tarefas adicionais/dar tarefas diversificadas (no primeiro caso sempre que o professor atribuía tarefas complementares a alunos que haviam terminado uma tarefa que era comum ao grupo e no segundo caso sempre que o professor distribuía tarefas diversas

no grupo, em função das características, interesses ou necessidades educativas dos alunos);

- apelar à participação de voluntários e apelar à participação dos alunos, indicando o nome (estes dois últimos indicadores dizem respeito à capacidade do professor de distribuir a comunicação pelos diferentes alunos, alternando entre o apelo à participação de voluntários e de não voluntários em situações pedagógicas de carácter expositivo, muito frequentes nas aulas observadas).

A subcategoria vigilância inclui um conjunto de acções do professor que lhe permitem estar atento e alerta relativamente ao comportamento dos alunos, observando-o de perto e antecipando-se à ocorrência de comportamentos não desejados. A informação relativa à vigilância foi organizada nos itens seguintes:

- circular na sala de aula (considerado sempre que se registava uma deslocação do professor);
- manter a visibilidade da turma (sempre que o professor se posiciona deliberadamente numa situação espacial da sala de aula que lhe permite facilmente “varrer todo o grupo com o olhar”, geralmente o professor desloca-se para o fundo da sala onde permanece observando os alunos, mas também foi observado o mesmo comportamento com o professor sentado à sua mesa ou num outro lugar que faculte um bom ângulo de visão sobre a turma);
- prestar atenção simultânea a duas situações (sempre que o professor está a desenvolver qualquer acção no âmbito do ensino e em simultâneo observa o comportamento dos alunos e transmite-o ao grupo).

A subcategoria garantia das necessidades básicas dos alunos diz respeito às acções do professor que visam o conforto físico dos alunos (por ex^o, diligenciar para que os alunos tenham boa luz, boa observação do quadro, estejam sentados com conforto . . .).

A categoria **acções de controlo sem punição** compreende as subcategorias diagnóstico, estimulação, persuasão/dissuasão e imposição, tal como fizemos no estudo das representações. A operacionalização destas subcategorias segue os mesmos parâmetros que foram apresentados aquando da operacionalização das mesmas subcategorias na análise de conteúdos das entrevistas. Apenas a subcategoria persuasão utilizada no estudo das representações foi aqui, no estudo das práticas, substituída pela subcategoria persuasão/dissuasão, na qual se incluem acções destes dois tipos de influência do professor sobre os alunos, ou seja, incluem-se nesta subcategoria tanto as acções pelas quais se pretende induzir o aluno a rever o seu comportamento, através de acções de aconselhamento, de demonstração ou de modelação (persuasão), mas também aquelas pelas quais o professor impede subtilmente o aluno de manifestar determinado comportamento (dissuasão) (por ex^o, quando o professor ao saber que determinados alunos conversam sistematicamente e não trabalham desloca-se para junto deles).

A subcategoria diagnóstico inclui apenas os itens:

- interrogar o aluno sobre o seu comportamento (quando o professor questiona o aluno sobre determinado comportamento na tentativa de perceber as razões do mesmo);
- identificar problemas, suas causas e consequências (quando o professor face a um determinado comportamento perturbador equaciona o problema em causa, como nestes casos: “... assim distrais os outros, por isso debes fazer as coisas quando eu peço e não te antecipares”; “... com este barulho... assim não se consegue trabalhar” ou “... se não me deixam falar não há diálogo, sou eu a escrever no quadro e pronto”).

Na subcategoria acções de estimulação foram incluídos apenas os indicadores reforçar comportamentos adequados e mudar de actividade. O item ignorar maus comportamentos menores não foi aqui considerado pela dificuldade que levantou para se realizar uma análise rigorosa, uma vez que se trata de um item com uma enorme frequência de registos, mas que tanto quanto é possível ajuizar, a maior parte das vezes a sua utilização não se enquadra na acepção que atribuímos à subcategoria estimulação, uma vez que os professores ao ignorarem não estão a utilizar um estímulo positivo com vista à extinção de um comportamento não desejado, mas pelo contrário o acto de ignorar funciona como um estímulo à manutenção ou escalada desse mesmo comportamento. Quanto aos itens utilizados, reforçar comportamentos adequados e mudar de actividade (foram considerados sempre que estas acções decorriam num contexto de resposta a determinado comportamento que se pretendia modificar, como por exemplo: depois de um período de boa comunicação, numa aula de Ciências, alguns alunos falam ao mesmo tempo ao que a professora replica: “*vamos continuar como até agora, a falar um de cada vez, que assim vamos muito bem!*”).

Quanto à subcategoria acções de persuasão/dissuasão, consideraram-se os seguintes itens:

- deslocar-se para junto do aluno (face a qualquer comportamento não desejado do aluno o professor aproxima-se dele);
- estabelecer contacto físico (face a qualquer comportamento não desejado do aluno o professor põe-lhe as mãos nos ombros, toca-lhe na cabeça...);
- conversar com o aluno (face a qualquer comportamento não desejado do aluno o professor aproveita uma oportunidade para falar com o aluno individualmente sobre o seu comportamento);
- apelar à regra (face a qualquer comportamento não desejado do aluno o professor relembra a regra infringida e a importância da mesma).

Nos dois primeiros itens incluem-se nitidamente acções de dissuasão e nos dois últimos acções de persuasão.

A subcategoria imposição contempla os seguintes itens:

- admoestar/repreender (acções do professor que constituem uma advertência, um reparo, ou mesmo uma reprovação ou censura pelo comportamento do aluno);
- cortar rapidamente o comportamento desviante (acções diversificadas do professor, cujo efeito é a rápida extinção do comportamento do aluno que não é desejado; por exº: o aluno começa a conversar com o colega e o professor faz-lhe um sinal de silêncio

levando o dedo indicador junto da boca, ou diz-lhe simplesmente “*chiu!!*” e o aluno cala-se de imediato; ou o professor vê o aluno mascar pastilha elástica e aponta-lhe o caixote do lixo e o aluno vai por a pastilha no caixote e regressa de imediato ao seu lugar);

- fazer cumprir as regras (acções do professor que visam obter um comportamento adequado do(s) aluno(s) através da imposição de determinadas regras, como por exº nesta situação: no final de uma aula a professora diz aos alunos para arrumarem o material e a seguir saírem “*por filas*”, alguns alunos levantam-se e dirigem-se de forma desorganizada à porta, sem atenderem às orientações da professora, esta manda-os sentar e seguir o procedimento que anunciou);
- eleva a voz/bater com um objecto na mesa (sempre que o professor tenta modificar o comportamento dos alunos através do barulho, recorrendo a estes dois modos de o fazer);
- usar reforço negativo (sempre que o professor para fazer cessar determinado comportamento do aluno lhe retira qualquer objecto ou regalia; por exº, quando um aluno entra na sala com uma bola e brinca com os colegas, o professor retira-lhe a bola);
- olhar fixamente o aluno/fazer silêncio (quando o professor utiliza o poder do silêncio ou de um olhar reprovador para fazer cessar determinado comportamento);
- e ameaçar (sempre que face a um comportamento inadequado do aluno a acção do professor se traduz numa determinada promessa de castigo ou de retirada de regalias).

Também a categoria **controlo do comportamento com punição** apresenta as mesmas subcategorias que foram apresentadas e definidas aquando da apresentação da metodologia seguida no estudo das representações, ou seja, restrições à ocupação do espaço ou à acção, atribuição de tarefas desagradáveis, marcação de faltas e recurso a outras instâncias. Registam-se todavia algumas diferenças nos itens que as constituem.

Assim, a subcategoria restrições à ocupação do espaço ou à acção inclui os itens mudar o aluno de lugar, mandar sair temporariamente, expulsar o aluno da sala de aula e mandar o aluno sair da aula em último lugar.

Quanto à subcategoria atribuição de tarefas desagradáveis, nela se integram os itens fazer reparar danos, dar tarefas escolares extra e dar tarefas escolares difíceis.

A subcategoria marcação de faltas/fazer registos escritos inclui os itens marcar faltas disciplinares, marcar faltas de material e fazer registos escritos na caderneta do professor.

Finalmente, da subcategoria recurso a outras instâncias fazem parte os itens comunicar ao director de turma o comportamento do aluno e comunicar ao encarregado de educação o comportamento do aluno.

6. Técnicas e instrumentos de investigação utilizados no estudo longitudinal

Como dissemos atrás, o estudo longitudinal incidiu em especial na observação, durante dois anos consecutivos, do comportamento disciplinar, aproveitamento, assiduidade, abandono escolar e factores que lhe estão associados de uma amostra de 32 alunos em cada escola. Durante esse mesmo período observámos igualmente a progressão nas aprendizagens em Língua Portuguesa e em Matemática de uma amostra mais alargada de alunos.

6.1. A observação do comportamento disciplinar dos alunos em sala de aula

A observação directa constituiu uma técnica intensamente utilizada no desenvolvimento deste projecto de investigação. A fase de utilização desta técnica em sala de aula correspondeu ao período de dois anos lectivos completos e consecutivos durante o qual desenvolvemos o estudo longitudinal. A escolha das turmas cujas aulas foram observadas teve como critério a inclusão nas mesmas dos alunos das ditas amostras. Interessava-nos recolher informação que permitisse seguir o seu comportamento disciplinar ao longo deste lapso de tempo e contextualizá-lo na turma.

Em cada aula observada utilizámos a observação naturalista da turma (professor e alunos) durante os 10 minutos iniciais da aula e durante os 10 minutos finais. Durante o tempo que mediava estes períodos, focávamos a nossa observação no comportamento disciplinar dos alunos da amostra, reacção do professor e reacção do aluno à acção do professor, fazendo registos de carácter sistemático e de carácter ocasional, quando oportuno. A escolha deste tipo de observação deve-se essencialmente à necessidade de recolher informação rigorosa que nos permitisse estabelecer futuras comparações entre as amostras de alunos das duas escolas. Todavia, nunca perdemos de vista a importância do significado que alunos e professores atribuíam às situações e, no final da aula realizávamos pequenas entrevistas a alunos ou professores, quando oportuno.

Começamos por fazer a caracterização das amostras de alunos observados sobre as quais incidiu este aspecto do nosso projecto.

6.1.1. Descrição e comparação das amostras de alunos observados

Critérios de selecção

Como atrás ficou dito, foi nossa intenção seguir ao longo de dois anos as mudanças no comportamento disciplinar de uma amostra de alunos em cada escola. No início do estudo seleccionámos, em cada escola, 32 alunos que entraram nesse ano lectivo para o sétimo ano de escolaridade, ou seja, que estavam a iniciar o 3º ciclo do ensino básico.

Era nossa intenção seleccionar à partida os alunos que no seu percurso escolar no ciclo anterior (2º ciclo) haviam constituído casos problemáticos no campo disciplinar. Para isso, no final do ano lectivo anterior ao início do estudo longitudinal fizemos um levantamento de informações relativas ao comportamento disciplinar dos alunos que acabavam de terminar este ciclo de estudos nas escolas do 2º ciclo da área e seguimos o seu processo de inscrição. Verificámos então que a maioria dos alunos considerados indisciplinados não se inscreveu no 3º ciclo, ou seja, eram alunos com nível etário elevado para o ano de escolaridade e que abandonaram o sistema escolar. Apenas dois alunos assinalados na respectiva escola do 2º ciclo como alunos bastante problemáticos no campo disciplinar se inscreveram no 3º ciclo. Um deles, um adolescente de 15 anos, que foi descrito como violento para os colegas e em situação de pré-delinquência ⁵⁴, uma vez que tinha cometido alguns furtos com situações em que os lesados recorreram à intervenção policial, sendo alguns desses furtos realizados na própria escola; veio a frequentar a escola da Quinta dos Álamos. O outro caso, uma adolescente de 15 anos, foi descrita como uma aluna agressiva para os adultos, designadamente professores e auxiliares de educação, veio a frequentar a Escola da Malva-rosa.

Para além deste critério de inclusão de alunos com "história disciplinar" no ciclo anterior nas amostras, estabelecemos também que as amostras seriam constituídas por percentagem idêntica de alunos de ambos os sexos, assim como, que os 32 alunos seriam escolhidos em quatro turmas diferentes (8 alunos de cada turma), que não constituíssem à partida turmas especiais (turmas com alunos com deficiência, turmas muito pequenas ou qualquer outra situação especial). Pretendíamos ainda, se possível, seleccionar duas turmas com horário de manhã e duas com horário de tarde. Não foi possível cumprir este último critério dado que em cada escola apenas uma turma de 7º ano de manhã cumpria as condições, pelo que foram seleccionados, em cada escola, alunos de uma turma de manhã e de três turmas de tarde. Depois de escolhidas as respectivas turmas, procedeu-se à escolha aleatória de quatro alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino em cada turma, apenas com a excepção do caso das turmas onde estavam integrados os alunos acima mencionados, os quais foram previamente seleccionados na respectiva turma.

Portanto, durante o 1º ano do estudo observámos 4 turmas em cada escola (1 com horário de manhã e 3 com horário de tarde), centrando a nossa observação em 8 alunos de cada turma (4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino). Da amostra de uma das turmas de tarde da escola da Malva-rosa fazia parte a aluna assinalada na escola do 2º ciclo como problemática no campo disciplinar. Na escola da Quinta dos Álamos uma das turmas da tarde incluía o aluno igualmente assinalado como problemático no campo disciplinar no 2º ciclo.

No ano seguinte (2º ano do estudo) os alunos que se integravam nas turmas da manhã e transitaram para o 8º ano continuaram a fazer parte de turmas da manhã, o mesmo acontecendo com os alunos das turmas de tarde que transitaram para o 8º ano, que continuaram em horário de tarde. O mesmo não se verificou com os alunos que repetiram o 7º ano, em que se observaram situações diversas relativamente ao horário das turmas em que foram incluídos

⁵⁴ Para além de conversarmos com a presidente do Conselho Directivo da respectiva escola, foi-nos amavelmente facultada a observação de todos os documentos relativos às questões disciplinares, designadamente participações disciplinares e actas de Conselhos Disciplinares.

6.1.1.1. A amostra de alunos da Escola da Quinta dos Álamos

O nível etário médio dos 32 alunos no seu conjunto (16 do sexo masculino e 16 do sexo feminino) apresenta-se ligeiramente superior à média esperada para o 7º ano de escolaridade ⁵⁵ e com uma amplitude etária bastante elevada, o que se deve em especial ao grupo dos alunos do sexo masculino, como se pode observar no **Quadro 9**.

Quadro 9 - Nível etário da amostra de alunos da Escola da Quinta dos Álamos

	Média	Moda	Mediana	Amplitude
Alunos	12,9 anos	12 anos	12,5 anos	11 – 16 anos
Alunas	12,2 anos	12 anos	12 anos	11 – 14 anos
Total	12,6 anos	12 anos	12 anos	11 – 16 anos

Grande parte dos alunos da amostra (84,4%) são naturais da região de Lisboa e os restantes 15,6% nasceram em África (1 aluno em Cabo Verde, outro em São Tomé e Príncipe, uma aluna em Moçambique e uma aluna e um aluno em Angola). Dos 27 alunos naturais de Portugal, 22 são lusos (11 alunas e 11 alunos, que constituem 68,8% da amostra) e 5 são luso – africanos ⁵⁶ (2 alunos e 3 alunas).

Quanto à **estrutura familiar**, apenas 46,7% dos alunos vivia com pai e mãe, sendo que 43,3% dos alunos (5 alunos e 8 alunas) pertenciam a famílias monoparentais e 10,0% tinham os pais ausentes. A maior parte dos alunos com famílias monoparentais eram filhos de pais separados (apenas uma aluna era órfã de pai) e vivia só com a mãe (apenas uma aluna vivia só com o pai). Dos alunos com pais ausentes, um era angolano e vivia com tios (encontrava-se separado de seus pais, devido à situação de guerra vivido no seu país) e duas alunas viviam com avós. Alguns dos alunos enquadrados em famílias monoparentais viviam situações de grande instabilidade emocional e de outra ordem, particularmente no caso de três alunas. Uma delas era vítima de maus tratos desde criança por parte do padrasto; outra vivia a instabilidade de passar por sucessivas famílias e situações sócio – económicas e culturais, entre Moçambique e Portugal, entre a cultura africana, a indiana e a portuguesa, pelas sucessiva ligações conjugais quer do pai, quer da mãe; outra ainda, sofria as consequências do abandono do lar por parte do padrasto e da doença da mãe e a determinada altura tornou suspeita a sua passagem por situações de trabalho infantil (com todas as reservas que este tipo de inferências coloca, dado o secretismo que estas situações envolvem pelo seu carácter ilegal ⁵⁷).

Quanto à **situação sócio-económica das famílias**, a análise da informação relativa à actividade profissional e habilitações académicas dos pais, em articulação com a área residencial,

⁵⁵ Foi considerada a idade dos alunos em 15 de Setembro do ano em que iniciaram o 7º ano de escolaridade.

⁵⁶ Considerando luso – africanos os alunos de ascendência africana ou africana e portuguesa nascidos em Portugal.

⁵⁷ A fonte foi a directora de turma.

revela uma diminuta estratificação social. Considerando a categorização de Nunes, A. Sedas e Miranda, David (cit. por Estrela, A., 1986: 293) observa-se uma enorme predominância da camada inferior baixa (58,1% das famílias), seguida da camada inferior alta (38,7%) e apenas a família de um aluno poder-se-ia considerar na camada média. Todavia, tratando-se neste último caso do aluno angolano, acima mencionado, de cujos pais declarava o pai ser licenciado em economia e a mãe ser professora, mas cuja família estava numa situação de grande instabilidade, vivendo o aluno num bairro degradado, merece-nos muitas reservas a sua inclusão no estrato médio. Quanto à actividade profissional dos pais destes alunos, em concreto, apenas a profissão do pai de 1 aluno exige formação académica e técnica de nível superior (economista) e este encontrava-se desempregado; quanto aos restantes, as suas profissões distribuem-se entre as actividades diferenciadas, que exigem uma determinada formação técnica (electricista, carpinteiro, soldador, taxista, polícia, pedreiro, motorista . . .) e as actividades indiferenciadas, como ajudante de motorista, manobrador de empilhadoras, guarda nocturno, empregado fabril ou alcatifador. Se coconsiderarmos a tipologia geral das localizações de classe de Estanque, E. & Mendes, J. M. (1997), a esmagadora maioria das profissões integra-se na categoria "proletários", ou seja, pertence ao grupo dos "recursos não qualificados/não credenciados". A taxa de desemprego nos pais destes alunos era de 15,4% e apenas um dos pais era reformado. Quanto à actividade das mães, grande parte (37,9%) era doméstica e 51,7% exercia actividades indiferenciadas, como sejam, empregada doméstica ou de limpezas, empregada fabril, auxiliar de cozinha ou de acção médica; apenas a mãe de um aluno (mãe ausente) tinha uma profissão que exige qualificação de nível médio ou elevado (professora) e duas mães tinham uma actividade diferenciada (carteira dos CTT e empregada de balcão). Também no caso das mães que desempenhavam actividade profissional, a profissão das mães repete a análise apresentada para as profissões dos pais, de acordo com Estanque, E. & Mendes, J. M.. Um indicador que reforça a análise que acabamos de apresentar é o dos resultados das candidaturas aos SASE por parte destes alunos: dos 32 alunos, 23 candidataram-se no segundo ano deste estudo e destes apenas 2 não tiveram direito a apoio, tendo 16 sido incluídos no escalão A e 5 no escalão B. Quanto à área de residência, 78,1% destes alunos vivia em bairros degradados e 12,5% em bairros de habitação económica (bairros de realojamento das populações anteriormente residentes em "bairros de lata").

Em síntese, trata-se de uma amostra cujas características sócio – familiares estão em conformidade com a do conjunto da população estudantil desta escola, como adiante veremos na caracterização da população da escola em geral. A esmagadora maioria dos alunos faz parte de famílias com um nível sócio – económico muito débil e muitas delas com situações sócio – emocionais de grande instabilidade. Trata-se de uma amostra que, tal como a população em geral, se apresenta socialmente muito homogénea, mas com alguma diversidade étnica, se bem que numericamente seja dominante a população lusa.

6.1.1.2. A amostra de alunos da Escola da Malva-rosa

No que diz respeito à idade podemos dizer que os alunos desta amostra se situavam, à data do início do estudo, em média num nível etário um pouco superior à idade esperada para o 7º ano de escolaridade, como se pode ver no **Quadro 10**.

Quadro 10 - Nível etário da amostra de alunos da Escola da Malva-rosa

	Média	Moda	Mediana	Amplitude
Alunos	12,9 anos	12 anos	12 anos	12 – 16 anos
Alunas	12,8 anos	12 anos e 14 anos	12,5 anos	11 – 15 anos
Total	12,8 anos	12 anos	12 anos	11 – 16 anos

O grupo apresentava ainda uma elevada amplitude etária tanto no caso dos alunos como das alunas.

Quanto à **naturalidade**, a grande maioria dos alunos era natural de Portugal Continental (84,4%) e destes apenas dois não nasceram na região de Lisboa. Dos restantes 15,6%, 4 alunos eram naturais de África (1 aluna natural de São Tomé e Príncipe, 1 aluno e uma aluna de Angola e 1 aluno de Moçambique) e 1 aluna natural da Índia. Dos 27 alunos nascidos em Portugal, 21 eram lusos (11 alunos e 10 alunas, que constituem 65,6% da amostra), 5 eram luso – africanos (2 alunos e 3 alunas) e um aluno de etnia cigana.

A maioria destes alunos vivia com pai e mãe (68,7%, ou seja 11 alunos e 11 alunas), um aluno (3,1%) vivia só com o pai, por ser órfão de mãe, 3 alunos e 2 alunas viviam só com a mãe (15,6%), sendo os pais separados. Quatro alunos (1 do sexo masculino e três do sexo feminino) não coabitavam com os pais; três viviam com os avós e o quarto com uma pessoa amiga. Tínhamos assim, 68,7% de alunos coabitando com pai e mãe, 18,8% só com um dos pais (a maioria só com a mãe) e 12,5% com ambos os pais ausentes. Uma das alunas com pais separados, vivendo com a mãe e o padrasto, parecia viver num lar bastante estável e mencionava boa relação afectiva com o padrasto. Outro caso de aluno que vivia só com a mãe, era o de um aluno angolano, cuja família dada a situação de guerra do seu país se encontrava separada do pai. No terceiro ano deste estudo mãe e filhos foram juntar-se ao pai num outro país da Europa. Também o caso da aluna com ambos os pais ausentes e que vivia com uma pessoa amiga era uma jovem angolana, separada dos pais pelas mesmas razões. Igualmente se juntou aos seus pais, no final do segundo ano deste estudo, num outro país europeu. Um dos alunos que no início do estudo vivia só com o pai, no segundo ano do estudo passou a viver com os avós, dado que o pai foi detido judicialmente acusado de tráfico de droga.

Relativamente à **situação sócio-económica** das famílias destes alunos, considerando as actividades profissionais dos pais assim como a área residencial, poderemos dizer que a maioria se situa em estratos sociais muito baixos. Considerando o sistema de categorização da composição social da população já referido, incluímos 34,4% destas famílias no estrato inferior baixo, 53,1% no estrato inferior alto e apenas 12,5% no estrato médio. Quanto à profissão dos pais, apenas no caso de três alunos se tratava de profissões que exigem formação académica e técnica de nível médio ou superior (economista, técnico de nutrição e vice-almirante). No primeiro caso tratava-se de um pai ausente (aluno angolano) e no terceiro caso o pai estava na situação de reformado (aluno luso). Dos restantes casos, as profissões dos pais, que exigem baixas qualificações académicas e técnicas, podem incluir

cerca de 51,7% nas profissões diferenciadas (mecânico, pintor da construção civil, pedreiro, motorista, comerciante, . . .) e cerca de 27,6% na categoria das profissões indiferenciadas (servente de pedreiro, descarregador, soldado da G.N.R., vendedor ambulante, ajudante de motorista, segurança). Quatro dos alunos da amostra tinham os pais em situação de reformados. A taxa de desemprego dos pais era de 10,3%, na maior parte dos casos em situação de desemprego persistente ao longo de dois anos. Quanto à actividade das mães, cerca de 44,8% eram domésticas. Das restantes apenas duas (6,9%) tinham profissões que exigem formação académica e técnica de nível médio ou superior (enfermeira e educadora de infância). Todavia, em ambos os casos estas mães permaneceram desempregadas ao longo do estudo (mães de duas alunas africanas), sobrevivendo do exercício de outras actividades não qualificadas como trabalhos de limpezas ou outros. Das restantes situações, consideramos que cerca de 13,8% dessas mães desempenhavam actividades profissionais diferenciadas (encadernadora, modista, cozinheira, empregada de balcão) e cerca de 34,5% exerciam actividades indiferenciadas, como empregada de limpeza, empregada doméstica, auxiliar de acção educativa, auxiliar de acção médica, empregada fabril indiferenciada ou auxiliar de cozinha. A análise das actividades profissionais tanto dos pais como das mães destes alunos, segundo a classificação de Estanque & Mendes leva a incluir a maioria na categoria "proletários", tal como no caso dos alunos da escola da Quinta dos Álamos. Todavia, na amostra de alunos da escola da Malva-rosa surgem dois pais cujas profissões se integram na categoria "técnicos qualificados" e um na categoria "técnicos semi-qualificados".

A área residencial da maior parte destes alunos corresponde à área geográfica de inserção da escola, que é como já descrevemos uma zona de baixas condições de habitabilidade, ou seja, 71,9% dos alunos vivia em bairros degradados (também designados "bairros de lata"), 18,8% num bairro de habitação económica e apenas 9,3% habitava em zonas características da classe média.

Em síntese, a caracterização da amostra acabada de apresentar leva-nos a afirmar que se trata de um grupo de alunos cuja idade se pode considerar um pouco elevada para o ano de escolaridade, em que predominam os alunos portugueses de etnia lusa (se bem que com alguma diversidade étnica – alunos africanos e luso-africanos, uma aluna indiana e um aluno de etnia cigana), em cuja estrutura do agregado familiar predomina a presença de pai e mãe (se bem que com uma elevada percentagem de alunos com ambos os pais ausentes) e com uma estratificação social muito reduzida, em que predomina a classe social baixa. Trata-se, portanto de uma amostra socialmente bastante homogénea mas com alguma heterogeneidade étnica e que parece representativa da população desta escola, como adiante veremos.

6.1.1.3. Comparação das duas amostras

No que diz respeito à **idade** dos alunos das duas amostras, verifica-se que em ambos os casos os alunos se apresentam com uma média etária um pouco superior à esperada no início do 3º ciclo, sendo um pouco mais evidente nos alunos do sexo masculino em ambas as amostras e mais acentuado na amostra da Escola da Malva-rosa.

Os alunos naturais da região de Lisboa são em percentagem idêntica em ambas as amostras

(84,4%) e os alunos nascidos fora do nosso país também (15,6%); estes últimos são maioritariamente africanos no caso da escola da Malva-rosa e todos africanos no caso da escola da Quinta dos Álamos. Em qualquer das amostras a maioria dos alunos é lusa (68,8% na escola da Quinta dos Álamos e 65,7% na escola da Malva-rosa), sendo que nesta última amostra existe uma maior heterogeneidade étnica (para além dos alunos lusos, constituem a amostra um aluno santomense, um indiano, um moçambicano, dois angolanos e um de etnia cigana). Quanto à amostra da escola da Quinta dos Álamos, para além dos alunos lusos constituem a amostra um aluno cabo-verdiano, um aluno santomense, um aluno moçambicano e dois angolanos).

A amostras são relativamente diferentes no que diz respeito à **estrutura familiar**, sendo que a percentagem de alunos que vive com pai e mãe é mais elevada na amostra da escola da Malva-rosa do que na escola da Quinta dos Álamos (respectivamente 68,7% e 46,7%). Nesta última escola a percentagem de alunos da amostra que faz parte de famílias monoparentais é tremenda, o que é agravado pelo facto de alguns destes alunos viverem situações sócio – emocionais muito nocivas ao seu desenvolvimento. Todavia na escola da Malva-rosa existe uma maior percentagem de alunos com ambos os pais ausentes (12,5% e 10,0%, respectivamente).

Quanto à **situação sócio-económica** em ambas as amostras se observa uma fraca estratificação, com predominância da classe social baixa, se bem que com maior expressão na da escola da Quinta dos Álamos, onde pode dizer-se não se observam famílias de classe média (na escola da Malva-rosa as famílias de classe média também representam apenas 12,5% da mostra). Em ambas as amostras predominam os alunos cuja área de implantação da residência das suas famílias são bairros degradados (entre 70% e 80% em ambos os casos). Da análise das actividades profissionais dos pais dos alunos das duas amostras no seu conjunto e de cada uma separadamente, observa-se uma concentração quase exclusiva na categoria “proletários”, aparecendo, portanto, algo distanciadas da tipologia geral das localizações de classe em Portugal de Estanque & Mendes (1997), que inclui nesta categoria 46,5% da população activa portuguesa.

As duas amostras apresentam-se em sintonia com as características da população estudantil da respectiva escola, como adiante veremos, constituindo dois grupos de alunos em que a instabilidade familiar e a debilidade económica e social têm grande expressão, se bem que com maior ênfase na escola da Quinta dos Álamos. Trata-se em qualquer dos casos de amostras socialmente bastante homogéneas e com alguma heterogeneidade étnica, se bem que menor do que parece ser a leitura do cidadão comum acerca destes meios.

6.1.2. Preparação das observações

Todas as observações foram previamente acordadas e calendarizadas com o respectivo professor e a observadora ou observadoras apresentadas aos alunos.

Antes, porém, da fase de observação propriamente dita foi necessário prepará-la a prazo, escolhendo as técnicas e construindo os instrumentos que nos pareceram mais adequados às finalidades do próprio projecto.

6.1.2.1. Construção de uma grelha de observação sistemática de comportamentos de indisciplina dos alunos e reacções dos professores

Para a observação do comportamento disciplinar dos alunos foi seleccionada a técnica da observação sistemática. A função primordial do dispositivo de observação montado era proporcionar ao investigador um instrumento de observação que permitisse o registo de comportamentos observáveis de modo fidedigno e, portanto, passível de comparação entre registos.

A partir de um elenco de comportamentos de indisciplina dos alunos, o qual resultou da análise de entrevistas semi-directivas sobre o tema feitas a alunos e questionários a professores do 3º ciclo do ensino básico (FREIRE, I. P., 1990), bem como do trabalho de referência de Estrela, M. T. (1986) construiu-se uma primeira grelha de observação sistemática de comportamentos, de duas entradas, sendo uma delas preenchida com a listagem dos comportamentos de indisciplina e a outra para anotação de um conjunto de reacções previsíveis dos professores (de acordo com a literatura consultada e com a informação recolhida anteriormente nas escolas em estudo), relativa à acção disciplinar dos professores; esta última entrada tinha também uma área para registo das reacções previsíveis dos alunos à intervenção do professor (*vide* Anexo V).

Quanto aos **comportamentos previstos dos alunos**, a lista de 38 comportamentos observáveis organizou-se nas 8 categorias seguintes: comportamentos relativos a distracções e entretenimentos, deslocações e movimentos não permitidos, agressão e provocação de colegas, desvio às convencções sociais, barulho, perturbação da relação professor – aluno e desvio ao trabalho. A organização nestas categorias baseou-se na convicção de que este tipo de organização seria ela própria facilitadora de um registo mais rápido dos comportamentos observados, uma vez que à partida permitia uma melhor orientação do observador relativamente à grelha. A equipa de investigação que construiu este instrumento de observação, constituída por Maria Teresa Estrela, por Maria João Nascimento ⁵⁸ e por mim própria, cedo percebeu a necessidade de cuidar todos os aspectos que viessem a facilitar o trabalho de registo do observador, dada a estrutura algo complexa do instrumento de observação, o que em situação de observação em sala de aula por vezes se agrava com o rápido fluir de comportamentos e de situações que os enquadram.

As **reacções previstas do professor** face ao comportamento do aluno (a lista constitui a adenda do Anexo V) correspondem a uma selecção das acções disciplinares do professor em sala de aula mais frequentes. Na área das reacções dos alunos apenas se previu o registo da reacção directa à intervenção do professor [para o comportamento, mantém o comportamento, intensifica o comportamento e contesta a acção do professor] (ver também Anexo V).

A grelha foi construída para observação do comportamento individual de oito alunos, sendo que o registo dos comportamentos de indisciplina seria feito com o sinal x da quadricula na área

⁵⁸ Que à data desenvolvia uma dissertação de Mestrado com um trabalho de investigação na Escola da Quinta dos Álamos. Aqui registo o tempo tão rico de trabalho e de convívio que ambas vivemos, na intensidade dos dias em que nos parecia não ser possível perder tempo, porque a vida naquela como noutras escolas em Maio e Junho de todos os anos lectivos, fluía a um ritmo vertiginoso e era preciso cumprir calendários da nossa investigação. Apesar de tudo isso, sobrou o espaço dentro de nós e o tempo suficiente para a construção de uma amizade que com emoção aqui deixo expressa, bem como o reconhecimento da capacidade de trabalho, de empenhamento e o rigor que descobri na Maria João e que a morte prematura veio interromper.

correspondente respectiva, enquanto que as reacções do professor ao comportamento do aluno e deste à intervenção do professor seriam registadas através dos códigos que constam da adenda do Anexo V.

Foi também nossa intenção contextualizar a observação sistemática dos comportamentos que viessem a ser registados, por isso, decidimos que:

- No início de cada aula, durante cerca de 10 minutos, a observação seria do tipo naturalista, permitindo-nos recolher elementos da situação para o enquadramento dos comportamentos nas actividades que se desenvolvem, nos materiais que se utilizam e nas condições ambientais em que as mesmas decorrem, bem como articulá-los com determinadas características do grupo-turma (no qual se inclui o professor).
- Seguidamente, e durante cerca de 30 minutos, a observação seria do tipo sistemático e incidente nos oito alunos seleccionados em cada turma e nas suas interacções disciplinares com o professor; apenas se procederia a um registo do tipo naturalista em situações em que se observassem incidentes de carácter excepcional; decorrido cada período de 10 minutos de observação proceder-se-ia à mudança de grelha de registo; durante a utilização de cada grelha far-se-ia o registo sistemático de cada comportamento no respectivo lugar da quadrícula.
- Nos 10 minutos finais da aula voltar-se-ia ao registo de carácter naturalista, a fim de nos permitir perceber novamente a dimensão turma e portanto enquadrar os comportamentos no respectivo contexto.

Com a colaboração de Maria João Nascimento procedemos ao teste da grelha e simultaneamente ao treino da nossa capacidade de utilização da mesma, de modo rigoroso. Observámos ambas simultaneamente grupos de oito alunos, em diferentes turmas e em cerca de 10 aulas. Este trabalho tinha os seguintes objectivos:

1. Perceber como se articulava o conceito de indisciplina subjacente ao elenco de comportamentos da grelha construída, com o modo como os professores e os alunos dos contextos escolares em estudo vêem esses mesmos comportamentos e portanto ajustar a grelha à realidade escolar em estudo.
2. Desenvolver a nossa capacidade de observação e de manipulação da própria grelha de observação sistemática.

Durante este processo de testagem, no final de cada aula, conversávamos ora com alunos ora com professores, sempre que algum dos nossos registos nos suscitava dúvidas ou sobre a concordância entre o entendimento de uns ou de outros acerca dos comportamentos de indisciplina registados, ou quando procedíamos ao registos de outros comportamentos não previstos que suscitavam reacções que nos levavam a inferir que eram considerados comportamentos de indisciplina. Este procedimento tinha como finalidade certificarmo-nos de que os nossos registos estavam em consonância com a perspectiva que os protagonistas das situações tinham da indisciplina. Perguntávamos explicitamente o que pensavam de tal ou tal comportamento, de tal ou tal situação. Também relativamente ao registo das reacções do professor, os dois itens ignora e não vê, suscitaram

bastantes dúvidas às observadoras, pelo menos nas primeiras observações. Com o treino habituámo-nos a reconhecer um conjunto de sinais ao nível do comportamento não verbal, que permitiam perceber que o professor está a ignorar um determinado comportamento, apesar de o ver. Todavia, e porque as dúvidas nunca desapareceram, ficou acordado que mesmo após o período de treino pediríamos sempre esclarecimentos ao professor acerca deste tipo de reacções sempre que o considerássemos necessário.

Desde as primeiras às últimas observações e após cada uma delas, foi sendo calculado o coeficiente de concordância dos registos das duas observadoras, até conseguirmos um índice de concordância superior a 80%, o que nos deu a garantia de um nível de fiabilidade apreciável dos nossos registos relativamente aos comportamentos que desejávamos observar (de acordo com Good & Brophy, 1978: 48).

6.1.3. As observações na sala de aula

No primeiro ano lectivo da realização do estudo longitudinal, os 32 alunos da amostra de cada escola distribuíam-se por quatro turmas, como já dissemos. A partir de Outubro desse ano iniciou-se a observação do comportamento dos alunos em diversas disciplinas e em três momentos do ano lectivo (Outubro/Novembro, Fevereiro/Março e Maio/Junho). Essas observações de carácter naturalista e sistemático, como acabamos de apresentar, foram complementadas sempre que necessário, com entrevistas informais, ora aos alunos, ora aos professores. No ano lectivo seguinte seguiu-se o mesmo esquema de observação; todavia, na Escola da Quinta dos Álamos os alunos da amostra foram distribuídos por muitas turmas, o que dificultou o seu completo cumprimento. Uma vez que era nossa intenção fazer evidenciar as características dos contextos escolares e seu impacto no comportamento disciplinar dos alunos, durante a fase de preparação do segundo ano lectivo do estudo, por parte das escolas, tivemos o cuidado de não exercer qualquer tipo de influência directa ou indirecta sobre a constituição das turmas, uma vez que era uma variável que nos interessava estudar.

Apesar de conhecermos as dificuldades e as contingências com que lida o investigador que se propõe fazer um estudo assente na observação de sala de aula, porque já possuíamos bastante experiência no campo da observação, partimos de um plano previamente definido que tinha um calendário, como acima dissemos, e no qual havia a intenção de observarmos os alunos em aulas de disciplinas de diferentes áreas. Privilegiávamos a diversidade de situações pedagógicas, por isso, estabelecemos à partida observar as turmas em aulas da área das humanidades, das ciências e das artes. Sabíamos contudo, que o desenvolvimento do esquema dependia antes de mais da adesão dos professores das turmas dos alunos seleccionados. Por isso, o nosso plano foi sempre adaptado às colaborações que fomos encontrando. Indubitavelmente a capacidade de ser flexível é uma condição fundamental para a consecução de um estudo deste tipo.

Ao longo dos dois anos lectivos consecutivos, observámos 141 aulas ⁵⁹, sendo um total de 81

⁵⁹ O nosso agradecimento sincero aos 33 professores que facultaram o acesso às suas aulas e com a sua preciosa colaboração deram um contributo imprescindível para a realização deste trabalho. Igualmente, o nosso obrigado para os muitos alunos das 22 turmas que observámos ao longo destes dois anos e que nunca revelaram contrariedade face à nossa presença e muitas vezes nos receberam com alegria e até mesmo com carinho.

observações no primeiro ano e de 60 no segundo.

No primeiro ano seguiu-se um plano relativamente idêntico para as 4 turmas de cada escola, tendo-se observado uma média de cerca de 10 aulas por turma. Todas as turmas foram observadas em disciplinas de áreas diversas, desde as Línguas, à História, à Educação Visual e às Ciências da Natureza. Foi nossa intenção seguir o mais possível as mesmas disciplinas em ambas as escolas.

No segundo ano, já porque os alunos da amostra estavam distribuídos por turmas do sétimo e do 8º ano, conforme haviam ou não transitado de ano escolar, e também pelas razões acima indicadas, 8 turmas iniciais (4 em cada escola) estavam multiplicadas em 14, com todas as consequências para o esquema de observação a levar a cabo por uma só pessoa. Assim, a média de observações por turma caiu para cerca de 4 aulas, sendo ligeiramente superior na Escola da Malva – rosa (5 aulas por turma), onde os alunos estavam distribuídos por um menor número de turmas. Em quase todas as turmas as observações realizaram-se apenas em duas disciplinas.

A fim de podermos observar, o mais possível, o comportamento disciplinar dos alunos e as respectivas interações dos professores tal como ocorrem no seu quotidiano, foram tomados alguns cuidados particulares:

- Não foi revelado, quer aos próprios alunos, quer aos professores, o nosso propósito de observar o comportamento disciplinar de determinados alunos em particular, uma vez que o conhecimento da nossa intenção poderia causar, de algum modo, interferências no comportamento dos alunos e também do professor, que concerteza viriam a ter reflexos no estudo.
- A nossa posição na sala de aula era própria de uma observação distanciada, mantendo-nos ao fundo da sala, o mais discretamente possível, cuidando sempre de ter uma atitude de neutralidade face às diferentes situações pedagógicas que observávamos.

A esta atitude de neutralidade e distanciamento da investigadora em relação às situações observadas esteve sempre associada a preocupação de criar e manter fora das situações de observação de sala de aula, a nível das relações pessoais quer com os alunos, quer com os professores relações de confiança e de alguma proximidade. No final das observações realizávamos pequenas entrevistas ora a alunos acerca do seu comportamento disciplinar e das interpretações que faziam do mesmo, ora aos professores acerca das interpretações que faziam do comportamento dos alunos e da sua própria acção.

Pensamos que o nosso modo de estar garantiu, por um lado, a nossa aceitação por parte dos dois contextos escolares durante o tempo de observação, que ainda foi longo e, por outro, permitiu, na medida do possível, observar o comportamento de alunos e professores de modo muito idêntico àquele que é próprio do seu quotidiano. Julgamos que este intento apenas não foi muito conseguido no caso de um aluno da Escola da Quinta dos Álamos e no caso de uma professora da Escola da Malva – rosa. Quanto ao aluno, os dados que fomos obtendo através de informação indirecta (participações disciplinares e conversas informais com alguns dos seus professores) permitem-nos inferir que o seu comportamento disciplinar era algo influenciado positivamente pela presença da observadora. Quanto à professora referida, julgamos que a nossa aposta na relação de confiança não

foi ganha, uma vez que no segundo ano do estudo longitudinal declarou-nos não querer continuar a sua colaboração no mesmo. Devemos dizer que no primeiro ano cumprimos o esquema de observação nas aulas de três turmas desta professora, o que pensamos ter sido para ela uma grande sobrecarga, até porque, apesar de se mostrar sempre disponível, sentia-se algum constrangimento. No segundo ano do estudo, esta professora continuava a ser muito sobrecarregada com o calendário de observações, uma vez que leccionava duas das turmas dos alunos da amostra e era também directora de turma de ambas. Resolveu então cessar a sua colaboração, o que obviamente respeitamos, apesar de lamentarmos bastante, uma vez que era um dos pouquíssimos casos de professores com os quais poderíamos observar a evolução do comportamento dos alunos em continuidade durante dois anos consecutivos. O investigador que empreende um estudo deste tipo tem que aprender a lidar com este e outro tipo de contingências com a necessária flexibilidade.

Por circunstâncias várias (abandono escolar e transferências para outras escolas), apenas 53 dos 64 alunos que constituíam o conjunto das amostras das duas escolas foram observados durante dois anos em que decorreu este estudo (27 na Escola da Quinta dos Álamos e 26 na Escola da Malva – rosa).

O estudo do comportamento disciplinar dos alunos assentou nesta recolha de informação acabada de apresentar, assim como nos registos de observação ocasional do comportamento dos alunos das amostras nos espaços exteriores à sala de aula. Junto dos directores de turma obtivemos informação sobre o modo como classificavam o comportamento dos alunos de cada amostra e da respectiva turma. Esta informação foi recolhida através da utilização de uma escala de comportamento de 5 pontos, na qual o ponto 1 correspondia ao aluno com comportamento muito disciplinado e o ponto 5 ao aluno com comportamento muito indisciplinado, com os diferentes pontos intermédios (Anexo VIII). Os alunos cujo comportamento foi qualificado nos pontos 4 e 5 da escala eram considerados indisciplinados; esses alunos serão designados neste trabalho por **alunos considerados indisciplinados (ACI)** e aqueles que foram qualificados nos pontos 1, 2 e 3 da escala serão designados por **alunos considerados disciplinados (ACD)**.

6.1.4. Análise dos dados de observação

Dificuldades várias, como faltas do professor, colocação tardia ou ausência de professor, faltas dos alunos, resultaram em que o número de observações por aluno não foi idêntico. As 81 observações realizadas no 1º ano e as 60 realizadas no segundo não correspondem a um número igual de observações por aluno. Por isso, trabalhamos com as médias dos comportamentos de indisciplina observados por aluno e por aula (sabendo que a média de cada aula corresponde à média de comportamentos observados no período de 30 minutos de observação sistemática). Todo o tratamento quantitativo é baseado em valores médios. A informação obtida foi tratada considerando: a informação relativa a cada escola em cada um dos anos lectivos e a informação relativa às duas escolas no seu conjunto.

Para além de uma análise estatística descritiva dos dados de observação do comportamento disciplinar em cada ano do estudo (cálculo de frequências, médias, modas, medianas, desvio-padrão e amplitudes) foram também estes dados sujeitos a uma análise factorial segundo o Método de

Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser, a testes estatísticos de correlação, multivariância, regressão e teste t. A aplicação destes métodos e testes estatísticos permitiu-nos perceber as características do comportamento disciplinar observado e atribuído pelos directores de turma, bem como as suas relações com outros factores (sexo, escola, tempo de socialização escolar) de uma forma mais segura. Procedemos igualmente ao seu estudo comparativo dos resultados obtidos nas duas escolas.

6.2. As provas de avaliação das aprendizagens⁶⁰

6.2.1. Fundamentação, construção e aplicação

Nesta fase do projecto, foi nossa intenção, por um lado, comparar a progressão nas aprendizagens dos alunos das duas «escolas-caso». Decidimo-nos pela utilização de provas de avaliação, a fim de dispormos de instrumentos que pudessem, de algum modo, colmatar o efeito das diferenças de critérios de avaliação entre professores e entre escolas.

No nosso país não existem testes padronizados aferidos para a população nacional, ou seja, a nossa tradição é de testes escolares, pelo que optámos pela utilização de provas de carácter escolar, que permitissem avaliar conhecimentos dentro de uma atmosfera característica da escola e reflectissem o próprio clima escolar e que, por outro lado, fossem de algum modo passíveis de comparação com as classificações feitas pelos professores. Esta última condição levou-nos a pôr de parte a ideia de uma prova geral de conhecimentos e a decidirmo-nos por provas de conhecimentos em determinadas disciplinas.

Dadas as características deste estudo e as próprias implicações dos recursos disponíveis no mesmo, decidimo-nos pela utilização de apenas duas provas. Optou-se pelas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática dada a importância que estes dois domínios de aprendizagem têm face à sociedade em geral e ao sistema educativo em particular, em virtude do papel que desempenham nos diferentes níveis de ensino, particularmente do ensino básico. Ambas as disciplinas detêm um estatuto relevante não só pelos seus conteúdos intrínsecos e desenvolvimento de competências que lhe estão associadas, como pela sua implicação nas aprendizagens noutras disciplinas e na vida em geral.

No que diz respeito à Língua Portuguesa ao desenvolver competências de comunicação oral, de leitura, de escrita, de análise e de síntese, que são transferíveis para os processos de aprendizagem nas diferentes áreas do saber, desempenha um lugar de charneira nos processos educativos. Também o ensino da Matemática, ao incidir sobre o desenvolvimento de mecanismos do pensamento, designadamente o raciocínio indutivo, transdutivo e dedutivo, assim como na capacidade de resolução de problemas, tem cada vez mais um papel primordial na preparação das novas gerações para a vida, assim como pode constituir um elemento facilitador das aprendizagens noutras áreas curriculares, que cada vez mais utilizam o paradigma da resolução de problemas.

⁶⁰ Em todo o processo de construção, validação, aplicação e análise dos resultados das provas de Língua Portuguesa e de Matemática que utilizámos contamos com o precioso apoio do Professor Abílio Cardoso.

Uma vez tomadas estas decisões, procedemos então à construção de uma prova de conhecimentos em Língua Portuguesa e outra em Matemática, que nos permitissem avaliar os conhecimentos dos alunos de cada escola quando entram no 7º ano de escolaridade e os mesmos conhecimentos passados dois anos lectivos, portanto no final do 8º ano para aqueles que transitaram de ano.

A utilização da mesma prova era importante para facilitar a comparação entre os dois momentos e tornou-se possível dadas as características do desenvolvimento curricular das duas disciplinas em causa, que abordam grande parte dos conteúdos de forma recorrente. Esta decisão foi tomada apoiando-nos na opinião de professores experientes de ambas as disciplinas neste ciclo de estudos e também de um especialista no caso da prova de Língua Portuguesa. Na construção das duas provas de conhecimentos contámos com a colaboração de professores experientes do 2º e 3º ciclo do ensino básico ⁶¹.

No processo de construção das provas houve o cuidado de garantir as características básicas de provas desta natureza – a validade, a sensibilidade e a fiabilidade. Quanto à **validade**, que se define pela “*qualidade segundo a qual um teste mede aquilo que pretende medir*” (Weisma, W. & Jurs, S.G., 1985, 1990: 183), interessou-nos particularmente garantir a *validade de conteúdo* das provas, ou seja, que elas reflectissem o conhecimento e as competências que fazem parte dos objectivos educativos cuja *performance* se pretendeu avaliar. Segundo os autores acima citados a *validade de conteúdo*, também designada *representatividade de conteúdo* (*content representativeness*) é estabelecida através de uma *análise lógica*, que é basicamente uma análise da correspondência entre os itens do teste e o conteúdo instrucional considerado. Como afirmam estes autores, a maior parte dos professores estão muito familiarizados com o conteúdo que abordam e em larga medida constróem testes que possuem um validade de conteúdo inerente. Daí, optarmos pela participação de professores experientes na construção de ambos os testes, que nos garantiam a validação da prova sob o ponto de vista do seu conteúdo.

Quanto à **sensibilidade ou poder discriminativo da prova**, qualidade que lhe permite distinguir os diferentes sujeitos, ou seja, que garante um bom diagnóstico diferencial (Mialaret, G., 1984: 80), pretendeu-se que cada uma das provas, no seu conjunto, fosse susceptível de acolher a variância dos sujeitos, sem preocupações de obter uma prova na qual cada item fosse por si só discriminativo. Acolhemos mesmo bem a ideia de que as primeiras questões do teste tivessem um menor grau de dificuldade, e por isso funcionassem como um mecanismo de estímulo ao aluno.

Dado que se tratava de uma prova escolar, preocupou-nos sobretudo o estudo da sua **fidelidade de correcção**, ou seja, aferir da consistência da prova, obtendo alguma segurança no sentido de saber que a avaliação dos resultados não dependia da pessoa que corrigia a prova.

6.2.2. A prova de Língua Portuguesa

⁶¹ Destacamos aqui o trabalho realizado por Maria de Fátima Páscoa e Maria de Jesus Ramalho, professoras respectivamente de Língua Portuguesa e de Matemática do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que foram inexecutíveis na sua colaboração nesta parte projecto e são as autoras das provas de conhecimento que utilizámos. Também tivemos a colaboração de Maria Cristina Marques que teve a seu cargo a classificação das provas de Matemática. As provas de Língua Portuguesa foram classificadas por Maria de Fátima Páscoa.

Validade da prova

Como atrás referi, pretendia-se que a prova fosse adequada à avaliação dos conhecimentos dos alunos à chegada ao 3º ciclo, ou seja, que constituísse uma prova diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelos alunos no 2º ciclo do ensino básico. Pretendia-se igualmente que fizesse sentido a sua aplicação no final do 8º ano de escolaridade. Assim, a professora do 3º ciclo que teve a seu cargo a sua elaboração, começou por consultar os programas de Língua Portuguesa do 2º ciclo do ensino básico e conversar sobre o assunto com professoras deste ciclo de estudos. Com base nos critérios estabelecidos, elaborou uma prova-piloto (Anexo III), tendo o cuidado que esta reflectisse o ênfase dado pelos programas do 2º ciclo aos diferentes conteúdos e competências e que simultaneamente avaliasse aqueles que são trabalhados de forma recorrente no 3º ciclo.

A prova pode dividir-se em duas partes, com a primeira das quais se pretende avaliar a capacidade de **compreensão da expressão escrita, de interpretação, de análise e de escrita** e o domínio das normas de **funcionamento da língua**; uma segunda parte é orientada para a avaliação da capacidade de **produção escrita**, através de uma proposta de composição de um texto orientado por alguns parâmetros dados. Esta segunda parte da prova pretende avaliar o "cumprimento das orientações dadas", a "criatividade", a "sintaxe/vocabulário", a "ortografia/acentuação/pontuação". Esta prova-piloto sujeitou-se então à apreciação de uma professora do 2º ciclo, para aferir da sua adequação tanto a nível de conteúdos e de competências a avaliar, como do grau de dificuldade relativamente ao nível de estudos dos alunos.

A validade da prova assenta nos cuidados postos no processo da sua própria construção, tendo sido concebida por professores experientes no ensino da área de conhecimento e nos níveis de escolaridade a que ela se reporta e posteriormente revista por um especialista em avaliação nesta área do conhecimento. Considerada a adequação da prova, procedeu-se de seguida à sua aplicação a duas turmas de alunos (49 alunos) de uma escola situada na periferia da cidade de Lisboa, com características sociais idênticas às das "escolas-caso" que são objecto do presente estudo ⁶². Estávamos no final do ano lectivo (Junho), por isso a prova foi aplicada em turmas do 6º ano, que dada a época do ano estavam em condições idênticas, em matéria de aquisição de conhecimentos, às dos alunos a quem pretendíamos aplicar a prova no ano lectivo seguinte (entrada no 7º ano). As duas turmas eram leccionadas por professores diferentes na disciplina de Língua Portuguesa. O Anexo IX constitui a matriz dos resultados obtidos nesta aplicação-piloto.

Poder discriminativo ou sensibilidade da prova

⁶² Na aplicação destas provas, assim como das provas-piloto de Matemática, contamos com a amável colaboração de Mercês Relvas, a quem muito agradecemos.

Considerando o conjunto das 49 provas estudadas, os resultados globais apresentam uma amplitude apreciável – de 26,0% (nota mínima) a 82,5% (nota máxima), sendo a classificação média – 49,5% e a mediana de 40,0%. Analisando a listagem simples dos resultados observamos uma distribuição bimodal, sendo as modas respectivamente, 36,0% e 36,5% (frequência de 3 provas). Todavia, organizando os resultados por classes como se apresentam no **Quadro 11**, a classe modal desloca-se para valores superiores - 51% a 60% (frequência de 15 provas).

Quadro 11 – Resultados da prova - piloto de Língua Portuguesa

Resultados (%)	Nº de provas
0 - 20	0
21 - 30	1
31 - 40	12
41 - 50	12
51 - 60	15
61 - 70	7
71 - 80	1
81 - 90	1
91 - 100	0
Total	49

Estes indicadores estatísticos revelam maior concentração dos resultados em torno dos valores médios esperados, resultando uma distribuição bastante próxima da clássica curva de Gauss, como se pode observar no gráfico 1. Muito poucas provas se situam quer no braço esquerdo (notas muito baixas) quer no braço direito (notas muito elevadas) da curva, não se observando resultados nas classes que se situam nos extremos (de 0 a 20% e de 91 a 100%).

O valor do desvio-padrão é 12,30, o que é indicador de uma certa dispersão da distribuição.



Em termos dos resultados globais, podemos dizer que esta prova corresponde às características pretendidas, uma vez que apresenta um **poder discriminativo** relevante, como se atesta pelos indicadores estatísticos acabados de apresentar. Aliás, os valores obtidos são aqueles que são de esperar numa prova tipicamente escolar, como se pretendia.

Fiabilidade da prova

Foram seleccionadas 10 provas ao acaso, as quais foram classificadas por dois professores separadamente.

Dadas as características particulares da parte da prova orientada para a avaliação da produção escrita (composição), os resultados foram analisados considerando dois subtestes – a composição (grupo V) e as restantes questões (grupos I, II, III e IV). No **Quadro 12** apresentam-se os resultados da avaliação dos dois professores relativos à parte do questionário da prova.

Quadro 12 - Classificações atribuídas por dois avaliadores à parte de questionário da prova de Língua Portuguesa

Prova	Grupos	I			II			III			IV			Total
		1	2	1	1	2	3.1	3.2	4	1	2	3	4	
	Pontuação	6,0	4,0	8,0	6,0	4,0	4,5	4,5	7,0	6,0	4,0	3,0	3,0	60,0
1	Aval. A	5,0	4,0	8,0	0,5	2,5	4,5	1,0	0,0	3,0	0,0	3,0	0,0	31,5
	Aval. B	5,0	2,0	8,0	0,0	2,5	4,5	1,5	0,0	5,0	0,0	2,5	0,0	31,0
2	Aval. A	3,0	0,0	4,0	0,0	2,0	4,5	1,5	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	19,0
	Aval. B	3,0	0,0	4,0	0,0	1,0	4,5	1,5	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	18,0
3	Aval. A	5,0	4,0	8,0	3,5	4,0	0,0	4,0	3,5	5,0	0,0	3,0	3,0	43,0
	Aval. B	5,0	4,0	8,0	4,0	3,5	0,0	4,5	3,5	5,0	0,0	2,5	3,0	43,0
4	Aval. A	6,0	1,5	6,0	2,0	0,0	0,0	4,0	3,5	6,0	3,0	3,0	1,5	36,5
	Aval. B	6,0	2,5	6,0	1,0	0,0	0,0	4,5	3,5	6,0	4,0	2,5	1,5	37,5
5	Aval. A	5,0	4,0	6,0	4,0	0,0	4,0	1,0	3,5	4,0	0,0	2,0	0,0	33,5
	Aval. B	5,0	3,5	6,0	3,0	0,0	4,5	1,5	2,5	4,0	0,0	2,0	0,0	32,0
6	Aval. A	4,0	4,0	6,0	1,0	1,5	0,0	1,5	0,0	4,0	2,5	2,5	0,0	27,0
	Aval. B	4,0	3,0	6,0	1,0	2,0	0,0	1,5	0,0	4,0	2,5	3,0	0,0	27,0
7	Aval. A	6,0	4,0	2,0	5,5	1,0	1,0	4,0	3,0	0,0	0,0	2,5	0,0	29,0
	Aval. B	6,0	4,0	2,0	6,0	1,0	0,0	3,5	3,0	0,0	0,0	2,5	0,0	28,0
8	Aval. A	5,0	4,0	6,0	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	4,0	1,0	2,5	3,0	34,5
	Aval. B	5,0	4,0	6,0	3,0	3,5	0,0	4,5	0,0	2,0	2,5	1,0	3,0	34,5
9	Aval. A	6,0	4,0	7,0	6,0	3,0	4,0	4,0	6,0	5,5	2,5	3,0	3,0	54,0
	Aval. B	6,0	4,0	7,5	5,0	4,0	3,0	4,5	4,5	6,0	2,5	3,0	3,0	53,0
10	Aval. A	4,0	2,5	4,5	0,5	1,5	0,0	1,0	0,0	6,0	0,0	1,5	1,5	23,0
	Aval. B	4,0	3,0	4,0	1,0	3,5	0,0	1,5	2,5	6,0	0,0	1,0	1,5	28,0

Para o conjunto dos resultados, nas duas avaliações, foi calculado o **índice de concordância**, o qual se obtém a partir do quociente entre o número de questões cuja oscilação entre a classificação dos avaliadores não ultrapassa os 25% e o número de itens avaliados.

No **Quadro 13** apresenta-se uma matriz com o estudo da concordância para o conjunto dos 12 itens avaliados nas 10 provas. Tendo sido avaliado um conjunto de 120 itens e obtida concordância em 106 desses itens, foi alcançado um índice de concordância da ordem dos **88,33%**, o que é considerado um resultado que nos permite qualificar de bastante fiável esta parte do questionário da prova, jamais tratando-se de um conjunto de questões que incluem algumas perguntas abertas, que supõem respostas de opinião.

Quadro 13 - Matriz de concordâncias entre as classificações de dois avaliadores da parte de questionário da prova

Prova	I			II			III			IV		
	1	2	1	1	2	3.1	3.2	4	1	2	3	4
1	c	nc	c	c	c	c	c	c	nc	c	c	c
2	c	c	c	c	nc	c	c	c	c	c	c	c
3	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
4	c	nc	c	c	c	c	c	c	c	nc	c	c
5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
6	c	nc	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
7	c	c	c	c	c	nc	c	c	c	c	c	c
8	c	c	c	c	c	c	nc	c	nc	nc	nc	c
9	c	c	c	c	nc	c	c	c	c	c	c	c
10	c	c	c	c	nc	c	c	nc	c	c	c	c

c – concordância
nc – não concordância

Como acima ficou dito, o exercício de produção escrita (composição), que constitui o grupo V da prova, foi testado separadamente, uma vez que se trata de um exercício de desenvolvimento no qual se espera que o aluno se exprima com um elevado grau de liberdade, tendo apenas como condicionante a orientação temática dada. As respostas a tal tipo de exercícios levantam problemas muito particulares no domínio avaliação e da consistência da mesma. Daí não poder esperar-se o mesmo tipo de concordância entre dois avaliadores como no subteste anterior.

As 10 composições foram classificadas, segundo os critérios previamente consertados entre os

2 avaliadores ("cumprimento das orientações dadas", "criatividade", "sintaxe/vocabulário", "ortografia/acentuação/pontuação"). Os resultados das 2 avaliações apresentam-se no **Quadro 14**.

Quadro 14 - Classificações atribuídas à composição por dois avaliadores

Prova		Cumprimento das condições	Criatividade	Sintaxe/ /vocabulário	Ortografia/ /acentuação/ /pontuação	Total
	Pontuação	5,0	10,0	15,0	10,0	40,0
1	Aval. A	4,5	2,0	8,0	4,0	18,5
	Aval. B	5,0	2,0	5,0	7,0	19,0
2	Aval. A	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Aval. B	1,0	0,0	4,0	2,0	7,0
3	Aval. A	5,0	5,0	6,0	10,0	26,0
	Aval. B	5,0	4,0	10,0	6,0	25,0
4	Aval. A	5,0	5,0	8,0	6,0	24,0
	Aval. B	5,0	5,0	4,0	2,0	16,0
5	Aval. A	4,5	5,0	11,0	7,0	27,5
	Aval. B	5,0	5,0	9,0	4,0	23,0
6	Aval. A	3,0	1,0	4,0	4,0	12,0
	Aval. B	4,0	0,0	2,0	2,0	8,0
7	Aval. A	5,0	4,0	6,0	2,0	17,0
	Aval. B	4,0	2,0	2,0	1,0	9,0
8	Aval. A	4,0	2,0	4,0	3,0	13,0
	Aval. B	4,0	1,0	2,0	1,0	8,0
9	Aval. A	5,0	3,0	10,0	7,0	25,0
	Aval. B	5,0	6,0	9,0	6,0	26,0
10	Aval. A	1,0	2,0	3,0	4,0	10,0
	Aval. B	1,0	3,0	4,0	2,0	10,0

Obtidas as classificações dos dois avaliadores desta parte do teste, que como temos vindo a dizer, constituiu um subteste, e considerando que as classificações oscilam entre a nota mínima de 0% e a nota máxima de 27,5% organizaram-se as seguintes classes de classificações:

0% - 5% ⇒ nível 1

16% - 20% ⇒ nível 4

6% - 10% ⇒ nível 2

21% - 25% ⇒ nível 5

11% - 15% ⇒ nível 3

26% - 30% ⇒ nível 6

Posteriormente estas classificações foram distribuídas pelos diferentes níveis acima apresentados e foi feito o estudo da concordância entre as duas séries de classificações. Admitiu-se haver concordância quando a diferença entre avaliadores era apenas de um nível. Como pode observar-se no Quadro 15 apenas não há concordância no caso de uma prova das 10 classificadas. O **índice de concordância** (nº de concordâncias/nº de provas avaliadas) é de **90%**.

Quadro 15 - Matriz de concordâncias entre as classificações da composição por dois avaliadores

Teste	Avaliadores	Pontuação (Σ)	Nível	Concordância /Não concordância
1	A	18,5	4	Concordância
	B	19,0	4	
2	A	0,0	1	Concordância
	B	7,0	2	
3	A	26,0	6	Concordância
	B	25,0	5	
4	A	24,0	5	Concordância
	B	16,0	4	
5	A	27,5	6	Concordância
	B	23,0	5	
6	A	12,0	3	Concordância
	B	8,0	2	
7	A	17,0	4	Não Concordância
	B	9,0	2	
8	A	13,0	3	Concordância
	B	8,0	2	
9	A	25,0	5	Concordância
	B	26,0	6	
10	A	10,0	2	Concordância
	B	10,0	2	

Podemos dizer que a prova no seu todo apresenta um **bom nível de fiabilidade**, mas no nosso estudo tomámos a decisão de todas as provas serem classificadas por um mesmo avaliador, anulando assim os eventuais efeitos da falta de congruência entre avaliadores diferentes.

6.2.3. A prova de Matemática

Validade da prova

Tal como no caso da prova de Língua Portuguesa, pretendia-se com esta prova fazer o diagnóstico das aprendizagens dos alunos durante o 2º ciclo do ensino básico (aplicação da prova à entrada do 7º ano de escolaridade) e avaliar da sua evolução ao longo de dois anos de frequência do 3º ciclo do ensino básico (aplicação da prova dois anos lectivos depois).

Deste modo, seguiu-se o mesmo processo já apresentado a propósito da construção da prova de Língua Portuguesa, ou seja, a professora do 3º ciclo que teve a seu cargo a elaboração da prova, começou por consultar os programas de Matemática do 2º ciclo do ensino básico e concomitantemente recolher informações sobre o desenvolvimento dos *currícula* com professoras deste ciclo de estudos.

Com base nos critérios estabelecidos, elaborou uma prova-piloto (Anexo IV), tendo o cuidado

que esta reflectisse o ênfase dado pelos *currícula* do 2º ciclo aos diferentes conteúdos e competências e que simultaneamente avaliasse as dimensões que são trabalhadas de forma recorrente no 3º ciclo.

Com esta prova pretendeu-se avaliar as competências dos alunos relativas aos seguintes conteúdos programáticos: números inteiros e decimais, proporcionalidade e funções, geometria (quadriláteros, semelhanças de figuras) e estatística .

Esta prova-piloto sujeitou-se então à apreciação de uma professora do 2º ciclo, para aferir da sua adequação tanto a nível de conteúdos e de competências a avaliar, como do grau de dificuldade relativamente ao nível de estudos dos alunos.

Como dissemos a propósito da prova de Língua Portuguesa, a validade da prova assenta nos cuidados postos no processo da sua própria construção, tendo sido concebida por professores experientes no ensino da área de conhecimento e nos níveis de escolaridade a que ela se reporta.

Considerada a adequação da prova, procedeu-se de seguida, e também tal como foi feito com a prova de Língua Portuguesa, à sua aplicação a duas turmas de alunos (47 alunos) de uma escola situada na periferia da cidade de Lisboa, com características idênticas às das “escolas – caso” que são objecto do presente estudo. Estávamos no final do ano lectivo (Junho), por isso a prova foi aplicada em turmas do 6º ano, que dada a época do ano estavam em condições idênticas, em matéria de aprendizagens, às dos alunos a quem pretendíamos aplicar a prova no ano lectivo seguinte (entrada no 7º ano). As duas turmas eram leccionadas por professores diferentes na disciplina de Matemática. O Anexo X constitui a matriz dos resultados obtidos nesta aplicação–piloto.

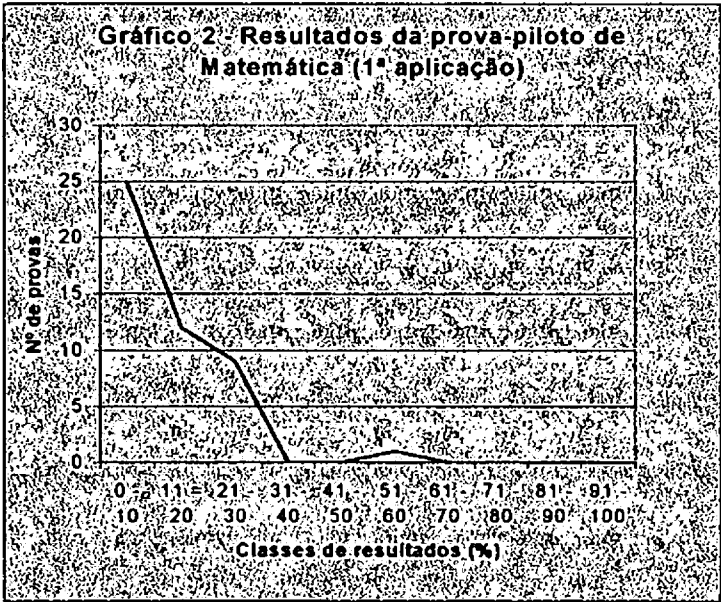
Poder discriminativo ou sensibilidade da prova

Considerando o conjunto das 47 provas estudadas, os resultados globais apresentam uma amplitude apreciável – de 0,0% (nota mínima) a 57,5% (nota máxima), sendo a classificação média – 12,2% e a mediana de 10,0%. Organizando os resultados por classes, como se apresentam no Quadro 16, observa-se que a classe modal se situa em valores muitíssimo baixos (0 – 20 %) (frequência de 25 provas).

Quadro 16 - Resultados da 1ª aplicação da prova-piloto de Matemática

Resultados (%) (classes)	Nº de provas	%
0 - 10	25	53,19
11 - 20	12	25,53
21 - 30	9	19,15
31 - 40	-	-
41 - 50	-	-
51 - 60	1	2,13
61 - 70	-	-
71 - 80	-	-
81 - 90	-	-
91 - 100	-	-
Total	47	100,00

Estes indicadores estatísticos revelam uma enorme concentração dos resultados em valores muito baixos (97,87% das provas situam-se abaixo do valor de 31%) e a ausência de resultados nos valores acima dos 60%), resultando uma distribuição bastante diversa da clássica curva de Gauss, como se pode observar no **Gráfico 2**.



O valor do desvio-padrão (10,64), atesta uma menor dispersão dos resultados do que no caso da prova-piloto de Língua Portuguesa.

Os resultados que acabámos de descrever levantaram-nos muitas dúvidas acerca da prova, apesar dos cuidados postos na sua construção. São bem conhecidas as dificuldades que os alunos portugueses revelam na disciplina de Matemática e o peso do insucesso escolar nesta disciplina, que se vai agravando ao longo da escolaridade. No entanto, não esperávamos resultados tão baixos. Colocámos a hipótese de que a prova fosse inadequada para a população alvo para a qual ela foi construída e por isso o passo seguinte foi aplicar a mesma prova numa escola do centro de Lisboa, que serve uma população mais heterogénea e onde seleccionámos para a sua aplicação uma turma considerada com bom aproveitamento na disciplina de Matemática.

No Anexo XI apresentamos a matriz dos resultados desta 2ª aplicação.

Nesta segunda aplicação responderam à prova-piloto 28 alunos. Os resultados apresentam uma amplitude apreciável, sendo a nota mínima de 6% e a nota máxima de 71%. A média é de 24,52% e a mediana situa-se no resultado de 20%.

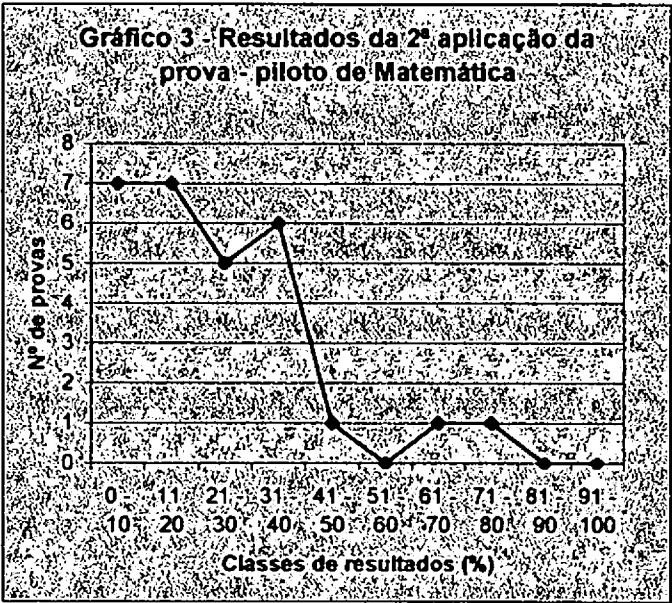
O valor do desvio - padrão (16,74) indicia uma certa dispersão na distribuição dos resultados. Quanto à moda, trata-se de uma distribuição bimodal, uma vez que os resultados de 6 % e de 25% são aqueles que apresentam maior frequência (3 provas cada).

No Quadro 17 podem observar-se os resultados distribuídos por classes.

Quadro 17 - Resultados da 2ª aplicação da prova-piloto de Matemática

Resultados % (classes)	Nº de provas	%
0 - 10	7	25,00
11 - 20	7	25,00
21 - 30	5	17,86
31 - 40	6	21,43
41 - 50	1	3,57
51 - 60	-	-
61 - 70	1	3,57
71 - 80	1	3,57
81 - 90	-	-
91 - 100	-	-
Total	28	100,00

No Gráfico 3 pode observar-se melhor a representação desta distribuição, que embora longe de uma distribuição dita normal, apresenta uma maior dispersão do que aquela que acabámos de apresentar relativa aos resultados da primeira aplicação.



Foram seguidamente ponderados os resultados obtidos nas duas aplicações da prova, nomeadamente no que diz respeito aos seguintes aspectos:

- a existência de um notório desfasamento entre, por um lado, as prescrições dos programas curriculares elaborados a nível central e as perspectivas dos professores que elaboraram a prova acerca dos ensino da matemática neste ciclo de estudos e, por outro, os resultados da aprendizagem dos alunos respondentes à prova-piloto;
- a prova revelar-se um teste capaz de acolher a variância dos sujeitos;
- no caso de se optar pela substituição da prova, os resultados desta indicarem a necessidade de a substituir por um outro tipo de prova não escolar o que se distanciava muito das nossas intenções e interesses de investigação.

Decidimos, então, utilizar esta prova-piloto, se bem que com os cuidados inerentes às suas características.

Fiabilidade da prova

Pelas razões já aduzidas na apresentação da prova de Língua Portuguesa, preocupou-nos sobretudo o estudo da fidelidade de correcção, ou seja, a aferição da consistência da prova, obtendo alguma segurança no sentido de saber que a avaliação dos resultados não dependia da pessoa que corrigia a prova.

Neste sentido, foram seleccionadas 10 provas ao acaso, as quais foram classificadas por dois professores separadamente. No Quadro 18 apresentam-se os resultados da avaliação dos dois professores. Para o conjunto dos resultados das duas avaliações, foi calculado o **índice de concordância**, a partir do quociente entre o número de questões cuja oscilação entre a classificação dos avaliadores não ultrapassa os 25% e o número de itens avaliados.

Quadro 18 - Classificações atribuídas por dois avaliadores (A e B) à prova de Matemática

Questões		1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3	6.4	Total
Cotações		6	6	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	100
1	A	3	6	6	6	0	0	3	0	0	1	4	6	0	6	6	0	0	47
	B	3	6	6	6	0	0	3	0	0	0	4	6	0	6	6	0	0	46
2	A	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	3	0	3	6	0	1	18
	B	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	3	0	1	6	0	1	15
3	A	3	6	0	0	0	5	0	6	0	0	3	0	0	0	0	0	0	23
	B	3	6	0	0	0	4	0	6	0	0	3	0	0	0	0	0	0	22
4	A	3	6	6	6	0	0	3	0	0	1	4	6	0	6	6	1	1	49
	B	3	6	6	6	0	0	3	0	0	0	4	6	0	6	6	2	0	48
5	A	3	6	0	0	0	0	5	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	21
	B	3	6	0	0	0	0	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
6	A	1	0	0	0	0	0	5	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	10
	B	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	9
7	A	3	6	6	6	0	0	3	0	0	1	4	6	0	6	6	0	0	47
	B	3	6	6	6	0	0	3	0	0	0	4	6	0	6	6	0	0	46
8	A	3	6	6	6	0	0	3	0	0	1	4	6	0	6	6	0	0	47
	B	3	6	6	6	0	0	3	0	0	0	4	6	0	6	6	0	0	46
9	A	3	6	3	0	0	0	6	6	6	6	0	0	0	0	0	0	0	36
	B	3	6	2	0	0	0	6	6	6	6	0	0	0	0	0	0	0	35
10	A	3	6	0	0	0	0	5	0	0	0	1	3	0	3	6	0	1	28
	B	3	6	0	0	0	0	3	0	0	0	1	3	0	1	6	0	2	25

No Quadro 19 apresenta-se uma matriz com o estudo da concordância para o conjunto dos 17 itens avaliados nas 10 provas.

Tendo sido avaliados 170 itens e obtida concordância em 167 desses itens, foi alcançado um índice de concordância da ordem dos 98,24%, o que é um resultado que nos permite dizer que a prova apresenta um elevado nível de fiabilidade, como seria de esperar numa prova de Matemática deste tipo.

Quadro 19 - Matriz de concordâncias entre as classificações de dois avaliadores da prova

	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3	6.4
1	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
2	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	nc	c	c	c
3	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
4	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
6	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
7	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
8	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
9	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
10	c	c	c	c	c	c	nc	c	c	c	c	c	c	nc	c	c	c

c – concordância
nc – nãoconcordância

A aplicação teste - reteste nas duas provas

Como já ficou dito anteriormente, com a aplicação destas provas pretendíamos dispor de informação acerca das aprendizagens feitas pelos alunos nestas duas áreas durante um certo lapso de tempo, que permitisse comparações fidedignas quer entre o que os alunos sabiam à entrada no 7º ano e dois anos lectivos depois, quer entre as aquisições feitas pelos alunos das duas escolas em estudo.

Considerando estes objectivos e também as características dos *curricula*, que se orientam por uma abordagem em espiral de muitos dos seus conteúdos, acabando por muitos deles serem recorrentemente abordados ao longo dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, optámos quer em Língua Portuguesa, quer em Matemática, pela aplicação da mesma prova.

Dado o lapso de tempo que mediou as duas aplicações não se correu o risco do efeito de contaminação dos resultados na segunda aplicação, devido ao conhecimento prévio da prova. No entanto, houve da parte da investigadora o cuidado de não revelar, quer a professores, quer a alunos,

a intenção de realizar uma segunda aplicação. Todavia, quem conhece bem o nosso sistema educativo, sabe que particularmente a partir do 2º ciclo do ensino básico a valorização das provas das quais resulta uma classificação (a importância da "nota") é tão grande, que qualquer outro tipo de prova à margem do sistema de classificação (como era o caso) é muito desvalorizada ou mesmo desvalorizada em absoluto (razão que talvez justifique, em parte, a baixíssima prestação dos alunos portugueses no "Third International Mathematics and Science Study", in *Newsweek*, December 2, 1996; Keys, W., 1999).

Conhecendo esta realidade, tivemos o cuidado de recorrer sempre à colaboração dos professores das turmas estudadas na aplicação do teste. A esmagadora maioria dos professores colaborou. No entanto, alguns professores de Matemática não o fizeram ⁶³. Nestes casos foi a própria investigadora a aplicar a prova, ou professores de outras disciplinas dessas turmas. Particularmente quando estas situações se verificaram na 2ª aplicação, foi patente um empenhamento muito baixo na resolução da prova, por parte dos alunos. Este baixo empenhamento não se observou somente nestas situações excepcionais, uma vez que na 2ª aplicação, mesmo com a colaboração do docente da disciplina a implicação dos alunos na resolução da prova de Matemática era bastante mais baixa do que no caso da prova de Língua Portuguesa.

A utilização deste tipo de provas, cujo processo de construção acabamos de descrever, justificou-se na medida em que pretendíamos comparar as aprendizagens dos alunos de dois estabelecimentos de ensino e, portanto, encontrar um processo de ultrapassar a "natural" subjectividade ligada à avaliação realizada pelos professores e mesmo os efeitos de escola na própria avaliação. Todavia, a partir de informação de carácter documental (pautas de classificações finais) analisámos também as classificações dos professores atribuídas no final de cada ano de observação, comparámo-las com os resultados das provas de conhecimentos nas respectivas disciplinas e comparámo-las entre escolas.

⁶³ Estas situações ocorreram apenas na Escola da Malva-rosa e os professores que não colaboraram eram professores que estavam de passagem, colocados muito tardiamente, o que acontecia com bastante frequência na disciplina de Matemática nas turmas do 3º ciclo.

CAPÍTULO II - Contextos escolares e práticas dos professores

1. A escola da Quinta dos Álamos

1.1. Caracterização da escola e do meio

1.1.1. Inserção da escola no meio envolvente

A escola situa-se numa zona nitidamente de periferia da cidade de Lisboa, quase equidistante de uma área residencial de classe média e de um enorme núcleo de bairros caracterizados pela falta de infra-estruturas e de condições de habitabilidade, sendo alguns camarários (datados das décadas de 50 a 70) e outros clandestinos.

Implantada junto a uma via rodoviária que liga estas duas zonas urbanas, a escola está rodeada de grandes extensões de terrenos "baldios" e outros que ainda restam de antigas quintas, aparentemente abandonadas e à espera de requalificação urbanística. Durante o tempo em que decorreu este estudo, observou-se o avanço nestes terrenos da construção de prédios em propriedade horizontal, pelo que pode prever-se uma rápida expansão urbanística desta zona da cidade, fazendo aproximar cada vez mais as áreas residenciais de classe média e as de classe baixa.

A área de influência da escola estende-se para além da freguesia em que se inscreve, sendo grande parte da população estudantil residente noutra freguesia contígua, situada mais para a extrema oriental da cidade. Pode dizer-se que a esmagadora maioria da população que frequenta a escola reside nos bairros degradados acima referidos, tendo efectivamente muito pouca expressão a população das zonas residências de classe média.

A única via rodoviária que serve a escola encontra-se em muito mau estado de conservação e as suas dimensões são completamente inadequadas, não possuindo sequer passeios para a circulação dos peões, nem mesmo na área limítrofe da escola. Ao longo deste estudo, durante um período de alguns meses a via esteve quase intransitável devido a uma intempérie que assolou a cidade naquele inverno.

Os transportes públicos resumem-se a uma única carreira de autocarros, cuja frequência é pouco satisfatória (de 20 em 20 minutos).

Na zona imediatamente envolvente da escola não existe praticamente nenhuma actividade de carácter económico; nos terrenos circundantes não se regista actualmente qualquer actividade do sector primário; também não há comércio; apenas se situa uma instalação cimenteira a alguma distância da escola, para o lado nascente. Um pouco mais adiante, já em plena zona de habitação degradada predomina o comércio retalhista vulgar, bem como serviços pouco qualificados e alguns poluentes (como por exemplo, oficinas de reparação de automóveis). Realiza-se uma feira semanal muito concorrida num destes bairros. Já na zona ocidental, no aspecto residencial constituída por

prédios altos e algumas residências antigas, algumas das quais com valor patrimonial, existe para além do comércio retalhista vulgar, algum comércio caro (mobiliário, ourivesaria, electrodomésticos . . .), serviços de restauração, bem como serviços de nível superior, como sejam, agências bancárias e de seguros, centros clínicos privados, farmácias, centro de investigação, gabinetes de projectos, colégios, instituto superior privado . . .

Os equipamentos sociais existentes nas áreas residenciais da maioria dos alunos que frequentam a escola são, algumas creches, um centro social e um centro de saúde em cada freguesia, bombeiros e esquadra de polícia. Na área mais ocidental existe como já dissemos um hospital e outros equipamentos relevantes.

Quanto ao património e equipamentos culturais, principalmente a área situada a ocidente da escola (integrada na freguesia em que a escola está implantada) apresenta uma enorme riqueza em património construído e em obras de arte dos séculos passados (igrejas, ermidas, pelourinhos, palácios e solares, jardim clássico/romântico, azulejaria, obras de pintura . . .), bem como vestígios histórico-arqueológicos desde os tempos pré-históricos, passando pelas ocupações romana e muçulmana, até ao período medieval.

Do século XVII até ao início do século XX esta zona de Lisboa, considerada "*fora de portas*", com "*ares sadios*" e produtos da terra como "*bom trigo, cevada, frutas e algum vinho*" (segundo Padre Luís Cardoso, *Dicionário Geográfico*, 1747 – 1751, cit. por Consiglieri, C. e outros, 1993: 107), constituía um retiro ideal, primeiro para a nobreza e a partir do início do séc. XIX para a burguesia e a classe política em ascensão que queria viver fora de Lisboa. Contudo, na época a maioria da população era constituída por trabalhadores rurais, rendeiros e assalariados.

Nos finais do século XIX e início do século XX esta zona constituía ainda lugar de veraneio e descanso das famílias lisboetas. Entretanto, as quintas e explorações agrícolas iam sendo abandonadas e ocupadas por uma vaga de imigrantes de fracos recursos, surgindo diversos pátios e vilas, alguns dos quais ainda hoje subsistem.

O património cultural de um determinado espaço geográfico está sempre intimamente ligado à sua história social e evolução demográfica. Neste caso, ele reflecte as enormes mudanças sociológicas que ocorreram ao longo dos últimos séculos nesta pequena área geográfica da cidade de Lisboa. Se nos séculos passados ela constituiu uma área privilegiada, onde as classes dominantes deixaram a sua marca cultural, a partir das primeiras décadas do século XX passa a ser em grande medida marcada pelas vivências sociais e culturais de uma população dominante muito carenciada, desenraizada e culturalmente heterogénea.

Nas décadas de 40 e de 50, com a construção de uma das principais infra-estruturas da cidade, a Câmara Municipal de Lisboa procede ao realojamento numa das freguesias desta área de uma população de fracos recursos, em bairros camarários constituídos por habitações exíguas e com muito baixa qualidade urbanística, parte dos quais ainda subsiste.

Na década de 70 dá-se uma verdadeira explosão demográfica nas duas freguesias que a escola serve, que numa delas corresponde a uma taxa de variação da população de 224,7% em relação à década anterior e na outra a uma taxa de 126,4% (Consiglieri, C. e outros, 1993: 102 e 120). Este

fenómeno continua a observar-se, se bem que a um ritmo menos acelerado, durante as décadas de 80 e de 90 e deve-se primeiro ao retorno e mais tarde à imigração das populações vindas dos países africanos de língua oficial portuguesa, após a sua independência. Esta explosão demográfica expressa-se a nível urbanístico na enorme proliferação de bairros clandestinos, sem um mínimo de condições de habitabilidade. Por exemplo, à data do início deste estudo, na freguesia onde reside a maior parte dos alunos desta escola, a percentagem de habitações vulgarmente designadas por "barracas" era de 30,4% , 51% das habitações não tinham instalações de banho, 43,3% não dispunha de água e mais de 12% não dispunha de instalações sanitárias e de electricidade (Consiglieri, C. e outros, 1993: 120).

Nestas zonas de fracos recursos são as colectividades e outras associações que tentam suprir a falta de equipamentos quer desportivos quer culturais. Por isso, existe nestes bairros uma grande diversidade de colectividades, sob a forma de clubes, grupos recreativos, desportivos e de juventude, bem como associações desportivas e culturais, que desenvolvem significativa acção principalmente junto da juventude, mas também de outros estratos etários. A igreja católica, bem como a igreja evangélica baptista (que possui património construído na zona e razoável implantação) dão também o seu contributo para o desenvolvimento social e cultural das populações. Em cada uma das freguesias existe uma biblioteca pública, ligada à respectiva Junta de freguesia.

Relativamente aos equipamentos escolares, na freguesia de implantação da escola existem diversas escolas públicas de educação pré - escolar e do 1º ciclo do ensino básico, não existe nenhuma do 2º ciclo (os alunos desta área frequentam as escolas com 2º ciclo existentes nas freguesias limítrofes); a escola da Quinta dos Álamos é a única do 3º ciclo e não existem escolas com o ensino secundário (também neste nível de ensino os alunos desta freguesia frequentam as escolas implantadas numa das freguesias limítrofes). Todas estas escolas estão ligadas ao mesmo Centro de Formação de Professores, que tem sede numa escola da zona, implantada noutra freguesia. No sector privado existe uma instituição escolar com fortes tradições educativas no campo da educação musical, com os diversos níveis de ensino desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico. Existe ainda um instituto superior privado.

1.1.2. Escola - edifícios, espaços, funções e equipamento

A escola da Quinta dos Álamos é uma escola apenas frequentada por alunos do 3º ciclo do ensino básico, ou seja, do 7º ao 9º anos, que iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1980/1981.

A escola está instalada numa construção pré-fabricada em aglomerado de madeira, que ainda hoje funciona, perfazendo já 19 anos de uso.

À data do início deste estudo, a construção tinha passado por um período de grande degradação e o conselho directivo estava empenhado na sua recuperação possível, tanto no que respeita à própria construção como no que se refere ao aumento da segurança interna, através da construção de uma vedação intransponível em torno de todo o terreno circundante. Mais tarde, durante o período de férias, alunos, professores e pessoal auxiliar pintaram todo o exterior dos blocos

que constituem a escola.

A escola distribui-se por 10 blocos, cada um dos quais com um único piso, implantados a diferentes cotas do terreno, aproveitando os seus pequenos desníveis. Cada bloco é prolongado por um alpendre, para o qual abrem as portas das salas de aula e das outras instalações. Apenas o bloco/pavilhão de Educação Física apresenta uma configuração diferente dos restantes. A orientação dos blocos uns em relação aos outros é harmónica e proporciona espaços de encontro e de convívio entre os diferentes membros da escola. Nos espaços de recreio existem bastantes árvores e bancos ou outras estruturas construídas com a mesma função, onde ao longo do dia se podem observar alunos a conviver.

Num dos blocos funciona o bar e uma “eventual” sala de alunos. O bar possui um balcão onde são atendidos os alunos e outro com um recanto com mesas e cadeiras, onde são atendidos os professores. Noutro recanto ainda funciona a papelaria. A “sala de alunos” é um espaço muito exíguo e sem qualquer equipamento (nem mesas, nem cadeiras sequer) e onde os alunos só podem estar de passagem, uma vez que a estrutura é tão frágil que não suporta muitos alunos em simultâneo. Não há refeitório, nem se servem alimentos quentes devido à perigosidade que constitui a existência de um foco de calor (fogão) no bloco, dada a sua estrutura ser em aglomerado de madeira. O ambiente humano é caloroso e os alunos, salvo raras excepções, cumprem as regras que permitem o funcionamento possível da instalação. A presença constante de professores e também a frequência assídua do bar pelos membros do conselho directivo também funcionam como factores de dissuasão. A proximidade entre os membros da direcção da escola e os alunos, os professores e os auxiliares de educação é um aspecto que caracteriza esta escola. Ao longo dos três anos de trabalho de campo, observámos três equipas que dirigiram a escola ⁶⁴ em que a rotina de circular pela escola, conversar com alunos, professores e auxiliares de educação era diária. Também os auxiliares de educação estavam bastante próximos dos alunos e vigilantes, colocavam-se em locais estratégicos das áreas de recreio da escola e conversavam bastante com os alunos. Igualmente os professores circulavam bastante pela escola (o facto de terem de atravessar grande parte da área de recreio para se dirigirem ao bar facilitava) e várias vezes observámos a sua intervenção dissuasora em brigas entre alunos e outros incidentes.

Outro bloco é ocupado pelos serviços administrativos (secretaria, serviços de acção social, também em espaços exíguos para as suas funções), pela direcção da escola (ocupa uma única sala, cheia de papéis, *dossiers*, etc.; não tem sala de reuniões), pela sala de professores (também muito pequena e onde os directores de turma recebem os encarregados de educação num pequeno recanto) e pela biblioteca (pequena, pouco equipada e muitas vezes fechada; é onde funciona a sala de estudo).

No bloco onde se situa a reprografia existe também uma “salinha” do pessoal auxiliar, as instalações sanitárias de alunos, professores e auxiliares de educação. Todas as instalações sanitárias são exíguas e consideradas em péssimo estado de conservação.

O pavilhão de Educação Física não possui o mínimo de condições, nem no que respeita ao

⁶⁴ Para além das observações de carácter ocasional, realizámos três observações naturalistas do conselho directivo, centradas na pessoa do seu presidente, que designámos “um dia com o conselho directivo”.

estado do soalho (muito degradado), nem às condições de temperatura, nem às dimensões. Existem dois balneários não compartimentados, com três chuveiros de água fria (que não funcionam), que apenas servem de vestiários para os alunos. Junto ao pavilhão existe um grande campo de jogos descoberto.

Pelos restantes blocos distribuem-se as salas de aula, com uma dimensão aproximada de 40 m² cada. Possuem cerca de 4 a 5 janelas por sala, bastante abertas para os espaços de recreio e que proporcionam uma boa iluminação, mas também fáceis contactos entre os alunos que passam ou que estão no recreio e os que estão dentro da sala de aula. Apesar disso, não se observam problemas relevantes de comportamento, uma vez que todos lidam bem com a questão (alunos, professores e pessoal auxiliar). As paredes são pintadas de uma cor "morta" (casca de ovo), mas encontram-se em muito mau estado de conservação e bastante sujas. Cada sala possui cerca de 12 mesas e respectivas cadeiras, cada uma para dois alunos, e uma mesa e cadeira iguais para o professor. Na maior parte das salas de aula as mesas, no final de cada ano lectivo estavam bastante riscadas; quando as aulas acabavam as auxiliares de educação limpavam-nas, por vezes com a colaboração dos alunos. Nas salas de Educação Visual, as mesas encontravam-se sempre completamente limpas, porque os professores desta disciplina eram bastante vigilantes nesse sentido.

Cada sala de aula possui, como único equipamento, um bengaleiro à entrada, onde os alunos penduram os seus agasalhos e um quadro negro; não há *placardes* ou qualquer outro tipo de equipamento. Em grande parte das salas o estado do soalho é péssimo. Dada a estrutura do edifício, não há qualquer insonorização, pelo que se um professor falar com algum vigor, perturba o desenvolvimento das aulas das salas contíguas. Por outro lado, a falta de isolamento dos edifícios gera uma temperatura ambiente no seu interior que nos dias muito frios de inverno se torna insuportável pelas temperaturas baixíssimas e no verão pelas temperaturas altíssimas. No inverno a situação é particularmente difícil para os alunos durante os intervalos, uma vez que, não lhe sendo permitido permanecer nas salas de aula, nem no bar têm de permanecer debaixo dos telheiros. Nos últimos dias de Junho é indicador das condições de trabalho dos professores a quantidade "exagerada" de água que consomem no bar; na sala de professores espalham-se garrafas de água por todas as mesas e os caixotes do lixo enchem-se completamente de garrafas vazias.

Não existem laboratórios, quer para Ciências da Natureza, quer para Físico-Química. Existe uma "salinha" para *stock* de materiais didácticos em anexo a cada sala onde habitualmente funcionam estas disciplinas. Também não existem salas específicas, ou com equipamento próprio, para Educação Visual; nas salas onde esta disciplina funciona existe também em anexo uma pequena sala, bem como um ou outro armário na própria sala de aula para guarda dos materiais.

Não existe qualquer outra sala específica ou de actividades colectivas, para além das já referidas.

Quanto a **materiais audiovisuais**, à data da realização do trabalho de campo, existia apenas um retroprojector, um episcópio, 4 gravadores *áudio*, um aparelho de TV e um "*videotape*" e um projector de diapositivos. Este material encontrava-se guardado numa única sala (que oferecia melhores condições de segurança). Quando os professores dele necessitavam requisitavam-no previamente e uma empregada conduzia-o à respectiva sala de aula, o que se tornava difícil devido à

necessidade de atravessar espaços descobertos e transpor degraus. Apenas observámos a utilização de gravadores *áudio* (de fácil transporte, como é óbvio).

Quanto a **equipamento informático** só existia um computador na secretaria e outro no gabinete da direcção. No final do trabalho de campo foi instalado um computador com ligação à *Internet* na biblioteca.

O **material desportivo** era considerado muito insuficiente, se bem que o existente tinha razoável qualidade. Apesar das deficientes condições para a prática desportiva observámos durante o trabalho de campo que esta área educativa era bastante estimulada nos alunos. Durante a semana de aulas havia permanentemente alunos a praticar desporto no campo descoberto (jogos, sendo muito estimulada a prática do voleibol, atletismo, etc.). Ao fim de semana, os professores de Educação Física, por vezes com a colaboração de outros especialistas, promoviam torneios no campo da escola, mas também fora da escola a prática de outros desportos como, escalada, *"rappel"*, BTT (bicicleta todo o terreno), cicloturismo e outros (por vezes com a participação de professores).

1.1.3. População estudantil, população docente, técnicos de apoio e pessoal auxiliar

A escola é frequentada por cerca de 530 alunos, distribuídos pelas turmas de 7º, 8º e 9º anos. Geralmente, o 7º e o 8º anos apresentam maior número de turmas do que o 9º. A média de alunos por turma é de cerca de 22 alunos.

Apesar de, como já foi referido, a escola estar implantada numa freguesia onde as famílias de classe média têm bastante expressão, os alunos que a frequentam são maioritariamente de uma freguesia contígua, onde predomina a classe baixa. Pertencem, na sua maioria, a uma zona demográfica onde o desemprego atinge níveis bastante elevados para o nosso país (9,9% segundo os dados do Censo de 91⁶⁵). Também a taxa de analfabetismo é elevada para os níveis da região de Lisboa (9,1% segundo o mesmo Censo).

Todos os anos a escola recebe alunos que pelo seu percurso escolar, designadamente no aspecto disciplinar, não são aceites noutras escolas da zona.

Considerando a **classificação social** da população portuguesa de Sedas Nunes, A. e Miranda, D. (cit. por Estrela, A., 1986: 293), as camadas sociais inferior alta e inferior baixa predominam, atingindo no caso das famílias dos alunos desta escola uma taxa superior a 90%, sendo maior a taxa de famílias incluídas na camada inferior baixa do que a da inferior alta. A camada média tem uma expressão muitíssimo diminuta. Numa percentagem muito elevada de famílias (mais de 30%), pai e mãe desempenham actividades profissionais de carácter indiferenciado (exemplos, pai estivador, ajudante de motorista ou servente de pedreiro e mãe empregada de limpeza ou doméstica), podendo incluir-se na categoria "proletários" de Estanque & Mendes (1997). Famílias em que o pai se encontra em situação de desemprego e a mãe é doméstica, apresentam igualmente uma taxa elevada.

⁶⁵ Taxa que actualmente estará agravada. A taxa de desemprego dos pais dos alunos da amostra que seguimos nesta escola ao longo de dois anos era ano a ano de cerca de 15%, com casos de desemprego persistente ao longo dos dois anos.

A maior parte das famílias dos alunos desta escola habita em bairros degradados (cerca de 80%) e quase todas as restantes em bairros de habitação económica.

Quanto à **estrutura familiar**, se bem que uma pequena maioria viva com pai e mãe (cerca de 60%), existem muitos alunos (cerca de 30%) que coabitam apenas com um dos progenitores (a maior parte das vezes só com a mãe), quase sempre devido à separação dos pais. Existe também um elevado número de estudantes (cerca de 10%) que, tendo ambos os pais ausentes, vivem com tios, avós, irmãos ou mesmo vizinhos, devido a múltiplas circunstâncias, nas quais têm bastante expressão os casos dos alunos angolanos, devido à situação de guerra que o seu país atravessa.

No que diz respeito à **naturalidade**, a maior parte dos alunos nasceu em Portugal (cerca de 85%), e destes quase todos na região de Lisboa e Vale do Tejo. Dos restantes cerca de 15%, a maior parte nasceu em África (nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). De entre os alunos nascidos em Portugal, a maior parte é de etnia lusa; contudo, existe uma grande percentagem que são de origem africana ou afro-lusa. Deste modo, a presença de alunos de origem africana ou luso-africanos tem bastante significado no conjunto da população estudantil desta escola, pelo que podemos descrevê-la como uma **população muito homogénea sob o ponto de vista sócio-económico e bastante heterogénea sob o ponto de vista étnico**.

Quanto aos **profissionais** que trabalham na escola da Quinta dos Álamos, temos:

- 52 professores das diferentes disciplinas, sendo cerca de 75% do sexo feminino; quanto à situação profissional, cerca de 53% efectivos do quadro, cerca de 10% profissionalizados não efectivos e os restantes não profissionalizados;
- uma orientadora escolar a tempo inteiro e uma professora do ensino especial a tempo parcial;
- 10 auxiliares de educação, sendo 9 efectivas do quadro; dois segurança, que fazem serviço permanente à escola, integrados no programa "Escola Segura", resultante de acordo entre o Ministério da Educação e da Defesa; também um polícia permanente das 8h às 18h30 mn, destacado para a escola pela esquadra mais próxima, se integra neste programa;
- cinco empregados administrativos, exercendo um deles funções de chefia.

1.1.4. Direcção da escola, projectos e actividades colectivas

A direcção da escola, designada na época conselho directivo, era constituída por três elementos. Durante os três anos em que decorreu o trabalho de campo a escola foi dirigida por três equipas sucessivas, que se constituíam através da apresentação de listas eleitorais. A lista mais votada era homologada pelo Ministério da Educação.

O Conselho Pedagógico reúne regularmente, de acordo com as disposições legais e regulamentares, o desenvolvimento do ano escolar e respectivas necessidades.

Existe um regulamento interno da escola, que foi actualizado no decorrer deste estudo.

Não existe Associação de Pais e de Encarregados de Educação, nem se observou qualquer tentativa dos pais ou da escola para lhe dar corpo. Apenas no último ano do estudo foi eleita uma Associação de Estudantes, cujas instalações se resumiam a um pequeno “cubículo”, sem o mínimo de condições.

Para além das medidas de apoio educativo aos alunos com mais dificuldades, específicas de cada disciplina, nesta escola funcionava também um programa interdisciplinar (sala de estudo), no qual participavam professores de várias disciplinas e que era dirigido a todos os alunos que quisessem apoio no seu estudo quotidiano, quer a nível individual quer de trabalhos de grupo.

Desde o primeiro ano do nosso estudo que observámos a realização de eventos colectivos na escola, em determinados momentos de cada ano escolar. No final do primeiro período, realizava-se anualmente uma festa, na qual era bastante privilegia a participação dos alunos, bem como as manifestações da cultura africana. Numa delas serviu-se um almoço ao ar livre, cujo prato principal foi “catchupa” (prato tradicional cabo-verdiano), com danças e cantares africanos, em que participavam animadamente alunos de todas as cores. Estas festas eram apoiadas na sua organização por associações culturais africanas existentes nos bairros periféricos da cidade. Também no final de cada ano lectivo se organizavam exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano (ver fotografias em anexo), passagens de modelos (organizadas pelos alunos e professores de Educação Visual e protagonizadas por “alunos-modelos” e irmãos ainda crianças) ; num dos anos representou-se o “Auto da Barca” de Gil Vicente, encenado por professores da disciplina de Língua Portuguesa . . . Em todas estas festas a presença de irmãos dos alunos era uma constante. Também uma outra característica do ambiente desta escola nos dias que se seguiam às últimas aulas de cada ano era a apropriação de quase todos os espaços da escola por parte dos alunos. O Conselho directivo permitia-lhes que trouxessem as suas “aparelhagens sonoras” e com elas ocupavam as salas de aula (ora livres) e improvisavam bailes onde se dançava muita música africana, por vezes com a participação dos professores (mesmo dos mais austeros ao longo do ano de trabalho). Apesar de todos os anos este cenário de inteira liberdade de ocupação do espaço se repetir, nunca se verificou qualquer estrago assinalável ou problema de comportamento.

No 3º ano do trabalho de campo, a escola aderiu ao Projecto “Viva a Escola”, com o apoio do Ministério da Educação. No âmbito deste projecto, sob o tema “SOS Instalações”, alunos, professores e outros funcionários pintaram o exterior da escola, organizaram-se dois Clubes (Clube de Jardinagem, para criação e manutenção de espaços verdes na escola e Clube de Teatro).

Como já dissemos, a escola integra-se no Programa “Escola Segura”, desenvolvido a nível nacional, a partir de um acordo de colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, que visa contribuir para a segurança do funcionamento das escolas, incluindo as suas áreas circundantes.

1.1.5. Horários

Devido à superlotação da escola, esta funciona em dois turnos, sendo que algumas turmas têm

horário predominantemente de manhã e outras predominantemente de tarde.

As actividades curriculares iniciam-se às 8h 15mn e terminam às 13h 05 mn, no turno da manhã. O período da tarde inicia-se às 13h30 mn e termina às 18h 20 mn . As turmas do 7º e do 8º anos distribuem-se pelos horários da manhã e da tarde, enquanto que as turmas do 9º ano funcionam nos horários de tarde, "porque os mais velhos faltam muito às aulas da manhã", segundo um dos presidentes da direcção da escola.

Sintetizando, a Escola da Quinta dos Álamos, apesar de se situar numa freguesia da cidade de Lisboa onde predomina a classe média, serve uma população estudantil residente na sua esmagadora maioria em bairros pobres ultraperiféricos. Trata-se de uma população socialmente muito homogénea, que em grande maioria se insere na camada social inferior baixa, e etnicamente bastante heterogénea, que sendo maioritariamente lusa, tem na sua composição uma grande percentagem de alunos africanos e de origem afro-lusa.

O edifício encontra-se num estado de degradação extremo e o equipamento é bastante insuficiente.

Existe na escola uma atenção muito especial à prática desportiva, isto apesar das péssimas condições de instalações de que a escola dispõe para este fim. Observa-se também uma valorização dos momentos vividos no colectivo pela escola enquanto um todo, nos quais se evidencia uma certa preocupação em ir ao encontro das características étnicas e sociais da população estudantil.

O tipo de organização do espaço da escola, bem como a sua utilização, particularmente pelos diversos profissionais, facilitam a frequência de contactos interpessoais entre alunos, professores, auxiliares de educação e mesmo órgãos directivos. A existência de contactos próximos entre todos e de vigilância discreta parece ser uma característica marcante desta escola.

1.2. As representações dos professores acerca do ambiente escolar

1.2.1. O ambiente geral da escola ao longo do tempo

Com referimos no capítulo da metodologia, uma parte substancial de discurso dos entrevistados permite percepcionarmos os aspectos que mais marcaram a evolução do ambiente geral das escolas. Nesta escola, todos os professores efectivos e uma professora provisória pronunciaram-se acerca deste aspecto da vida escolar. A informação tratada neste tema apresenta uma conotação temporal explícita que no caso desta escola permitiu-nos organizá-la por períodos de tempo bastante definidos, como pode ser observado no Anexo XII.

Toda a informação incluída neste tema diz respeito ao ambiente disciplinar, parecendo portanto que é esta dimensão da vida escolar que marca a história da escola. A este respeito, parece definirem-se três períodos: o final da década de 80, caracterizado como a fase de melhores relações entre professores e alunos; o início da década de 90, caracterizada como uma fase muito conturbada no campo disciplinar e o ano em que se iniciou este estudo, caracterizado como uma fase de melhoria progressiva da disciplina.

Quanto ao primeiro período, a professora mais antiga na escola de entre os entrevistados refere-se-lhe assim:

“quando aqui cheguei, há cinco anos (...) havia realmente um clima diferente na escola ... os miúdos andavam mais à vontade ... eu sentia-me mais à vontade na escola ... os miúdos ainda ... parece-me a mim que ... sabiam manter ... as distâncias ... de linguagem entre professores e alunos ... nós não ouviamos palavrões ... indecências ... que eles hoje proferem ... sobretudo se um professor vai a passar (...).”

A mesma professora vê o período conturbado do início da década de 90 do seguinte modo:

“(...) no terceiro ano⁶⁶ começou a guerra ... começou a notar-se que havia realmente ... uma linguagem atirada assim de propósito para os professores”.

Outros professores corroboram esta visão, citando outros comportamentos de indisciplina relativamente a essa época, como sejam a agressão a uma professora, a agressão a alunos por parte de familiares de outros alunos e a destruição do edifício e do equipamento.

Uma das professoras entrevistadas, que era membro do conselho directivo nessa época, diz a certa altura:

“houve aí alguns problemas ... sérios ... durante o ano passado e há dois anos ... estou a lembrar-me de uma colega que já cá não está ... em que havia gritos dentro da sala de aula ... os

⁶⁶ Da sua estada na escola.

alunos levantavam as mesas, levantavam as cadeiras . . . a professora descontrolava-se completamente . . . e houve uma vez em que tomaram uma atitude agressiva para com a professora (. . .)”.

É esta mesma entrevistada que afirma: “(. . .) *essa agressividade dos alunos até chegou . . . lembro-me da altura em que eu estava no conselho directivo, chegou ao ponto de . . . essa agressividade ser comunicada também à família e a família vir à escola . . . de propósito . . . para bater . . . em alunos . . .*”.

Também são citados comportamentos ligados à degradação do edifício ⁶⁷, pelos três membros do conselho directivo à data das entrevistas, que afirmam:

“naquele ano, eles [alunos] partiram esta escola toda . . . no final do ano estava tudo, tudo partido, estava tudo completamente degradado, carteiras, cadeiras . . . (. . .) temos três salas cujas paredes durante os anos anteriores foram esburacadas com os pés (. . .) quando nós tomámos posse havia salas onde os alunos não entravam pela porta . . . entravam pela parede, num sítio qualquer que encontrassem . . . estava tudo completamente degradado(. . .)”

A presidente do conselho directivo e outra professora efectiva mencionam o vandalismo a que a escola esteve sujeita por parte de pessoas exteriores à escola :

“(. . .) é considerada uma escola de alto risco, pela situação que tem e pelos actos de vandalismo que existiram noutros anos, que eram praticados por pessoas exteriores à escola ”;

“(. . .) roubaram-nos bastante material, houve aí um ano em que roubaram muitas cassetes e outro material . . . ”.

Quatro professores salientam a falta de capacidade de intervenção do conselho directivo que geria a escola nessa data, dizendo por exemplo:

“naquele ano, não havia . . . pulso . . . da parte do conselho directivo, . . . os miúdos não eram castigados, quando faziam asneiras (. . .) o conselho directivo dava-lhes um responso e . . . ficava-se por ali (. . .) houve uma série de problemas, mas os miúdos andavam muito à solta”;

“aconteceu há três anos (. . .) tivemos uma colega de matemática (. . .) que teve graves problemas de disciplina, nessa altura o conselho directivo não apoiava (. . .)”;

“o anterior conselho directivo omitia-se em todos os aspectos . . . desde aspectos pedagógicos, até (outros)”.

A perspectiva da situação na data das entrevistas é a de uma melhoria progressiva da disciplina, como afirmam explicitamente alguns professores. A maior parte dos comportamentos de indisciplina relativos ao ano corrente à data das entrevistas reportam-se ao início do ano lectivo. Um dos membros do conselho directivo insiste particularmente na multiplicidade de problemas que a

⁶⁷ Como ficou descrito aquando da apresentação da escola sob o ponto de vista da sua estrutura, esta apresenta-se desde há alguns anos em avançado estado de degradação devido à prolongada utilização, incompatível com o tipo de construção. Daí, ser necessário relativizar um pouco a situação descrita.

escola enfrentou no início do ano, como podemos seguir neste fragmento do seu discurso:

"este ano . . . eles [alunos] queriam continuar na mesma . . . e nós tivemos muitíssimos problemas no início do ano com . . . indisciplinas . . . todos os dias, todos os dias, todos os dias nós [conselho directivo] tínhamos alguém com problemas aqui, ou eram professores, ou eram miúdos com problemas uns com os outros ou era de lá de fora cá para dentro, sempre os guardas ou os funcionários ou os professores ou os alunos a queixarem-se (. . .) havia sempre cenas que metiam polícia (. . .) também no autocarro . . . isto no início do ano foi uma tremenda confusão (. . .) neste momento"⁶⁸ eles [alunos] estão mais calmos (. . .) a pouco e pouco . . . os miúdos sentiram-se um pouco mais controlados . . . tenho ideia que também . . . os professores ficaram um pouco mais calmos, porque perceberam que em qualquer altura podiam recorrer . . . ao conselho directivo, nós estamos cá geralmente de manhã à noite, se não está um está outro".

A professora provisória que se pronuncia acerca deste aspecto apoia esta opinião, dizendo:

*"em termos de disciplina . . . do princípio do ano para agora a coisa melhorou muito . . . em geral melhorou (. . .) muito faz o conselho directivo nesta escola . . . parece-me . . . "*⁶⁹.

Vários professores consideram que globalmente se tem vindo a verificar nos últimos anos um aumento dos problemas de disciplina (Anexo XIII), assinalando especificamente o aumento da agressividade entre os alunos, da utilização de linguagem inapropriada e a progressiva falta de regras de conduta. Também é salientado que estes aspectos são particularmente observados nos alunos mais novos, os do 7º ano, como dizem duas professoras:

"(. . .) nem sequer ligam se vai um professor a passar ou não (. . .) sai-lhe assim qualquer asneira sem problemas . . . principalmente os mais novos, do 7º ano (. . .) os do 9º ano já são um bocado mais recatados";

"são os mais novos, que os mais velhinhos já não se dão a esses vandalismos, . . . vandalismos entre aspas . . . "

"a indisciplina é sobretudo sentida com os alunos do 7º ano, que chegam aqui . . . sem conhecer o mínimo de regras de comportamento individual e de grupo . . . os alunos do 7º ano nos últimos anos têm levantado imensos problemas . . . chegam aqui alunos com 14 e 15 anos ao 7º ano . . . extremamente agressivos";

"eu já não dava os oitavos anos há uma série de anos, isto porque era a altura mais difícil deles, mas agora não acho, já acho isso . . . acho que estes sétimos anos, pelo menos aqui, estes sétimos anos são muito violentos, pelo que oiço dizer os meus colegas aqui na sala de professores principalmente e pelo que vejo . . . há agressão física e verbal também".

A avaliar por estes depoimentos, parece poder inferir-se que à data do início deste estudo a escola saía de um período muito conturbado, particularmente no que se refere à questão central deste trabalho – a indisciplina. Na perspectiva dos professores que se pronunciaram acerca deste tópico, que são a maioria, estava a observar-se uma progressiva melhoria do ambiente disciplinar.

⁶⁸ Entrevista realizada no mês de Março.

⁶⁹ Entrevista realizada no início de Junho.

Uma professora membro do conselho directivo afirmava mesmo a determinada altura: “. . . nós preocupamo-nos muito com a questão da disciplina”. Na análise do tema ambiente disciplinar voltar-se-á a esta problemática.

1.2.2. As relações interpessoais

A informação relativa às relações interpessoais foi organizada em quatro subtemas: relação professor-aluno, relação entre alunos, relação entre professores e relação pessoal auxiliar de apoio-aluno, como foi referido no capítulo da metodologia.

É o subtema relação professor-aluno que apresenta maior quantidade de informação (105 unidades de registo), seguido da relação entre professores (78 unidades de registo), da relação entre alunos (52 unidades de registo) e finalmente da relação pessoal auxiliar de apoio-aluno (36 unidades de registo).

1.2.2.1. Relação professor – aluno

Como pode observar-se no Anexo XIV, os professores entrevistados ao definirem a relação professor-aluno dão um relevo substancialmente maior à categoria relações pessoais (79,25% das u.r.) do que à categoria relações de autoridade (20,95% das u.r.). Considerando as duas categorias no seu conjunto observa-se que as opiniões positivas superam largamente as negativas (90 u.r.⁷⁰, *versus* 9 u.r.) e as opiniões que fazem depender a visão global da relação pedagógica de certos factores (opiniões condicionais) também têm pouca expressão (6 u.r.).

Tanto os professores efectivos como os provisórios manifestam uma opinião muitíssimo positiva acerca da relação pedagógica na escola (89,16% das u.r. no caso dos professores efectivos e 72,73% no caso dos professores provisórios são opiniões positivas). Contudo, as opiniões que consideram que a relação pedagógica depende de certos factores (opiniões condicionais) tem um significado relativo bastante maior nos professores provisórios (2,40% das u.r. no caso dos professores efectivos e 18,18% no caso dos professores provisórios). Estes resultados indiciam uma maior capacidade de lidar com os “factores de incerteza” por parte dos professores efectivos, o que naturalmente seria de esperar uma vez que estes detêm um melhor conhecimento do meio e, porventura, um maior domínio de estratégias de resposta às diferentes situações com que se deparam no quotidiano da escola, como veremos mais adiante através do estudo das suas práticas.

O indicador relação próxima é aquele que apresenta maior expressão numérica, tanto por parte dos professores efectivos, como provisórios (38,56% das u.r. e 40,91% das u.r., respectivamente), seguido do indicador boa relação (14,47% das u.r. e 18,18 das u.r., respectivamente). Apesar de quantitativamente não se observarem grandes diferenças nas opiniões positivas entre os professores efectivos e os provisórios, verifica-se que os primeiros salientam uma maior gama de aspectos da relação pedagógica dos que os segundos, como seria de esperar.

⁷⁰ Para designarmos a expressão unidade de registo passaremos a utilizar a abreviatura u.r..

O indicador relação próxima engloba referências a aspectos diversos, como sejam, o afecto, a empatia, a personalização da relação e a ajuda. São, no entanto, as expressões de afecto e a ajuda aqueles que são mais referenciados. Transcrevemos seguidamente alguns pequenos extractos de entrevistas que podem ilustrar esta dimensão das suas representações dos professores acerca da escola :

"(. . .) não sou só eu a gostar daquilo que faço e a gostar dos meus alunos e a dar-lhes carinho, há muita gente aqui que o faz (. . .) aqui a maioria dos professores gosta muito dos alunos e nós também sentimos que isso é verdade da parte deles (. . .) fica um grande carinho do contacto com estes alunos" (professora efectiva, membro do conselho directivo);

"(. . .) há qualquer coisa . . . uma parte humana muito grande que me liga a eles (. . .) apesar de às vezes não mostrar . . . porque eles abusam (. . .)" (professora provisória);

"(. . .) agora dou por mim a saber o nome da escola quase inteira (. . .) de repente quase todos os nomes estão comigo (. . .)" (professor provisório);

"o facto de sermos uma escola apenas com 530 alunos, divididos em dois turnos, leva a que os professores conheçam muitos dos problemas dos miúdos (. . .) até às vezes a obviar certas questões de ordem familiar . . . como quando os pais são agressivos (. . .) há alguns alunos que se sentem muito apoiados pelo conselho directivo (. . .) há um contacto muito grande com eles (. . .) há muitos casos em que eles escolhem um professor, que às vezes nem sequer é o director de turma, para se abrirem, para confidenciarem certas coisas (. . .) temos o caso de duas miúdas que já são mães . . . uma delas foi mãe durante o ano passado, no nono ano, desistiu a meio porque estava grávida e ela confidenciou (. . .) a uma professora, que era aquela em quem ela tinha mais confiança e disse-lhe: mas não pode dizer a ninguém, tanto que a maior parte dos professores não soube o que se passava . . . ela desistiu e voltou este ano . . . agora já sabemos que ela é mãe . . . apoiamo-la porque ela precisa mais de apoio, porque é uma mãe muito nova (. . .) temos uma outra que, já vindo de uma outra escola, nos foi transmitido também o seu problema e ela sabe que o conselho directivo sabe, porque cada vez que passa por nós mostra aquele interesse de nos falar e nós perguntamos: então e o bebé está bem? . . . há assim como que uma empatia . . . normal, que vem . . . talvez até mesmo de sermos poucos" (presidente do conselho directivo);

"[o caso do Adalberto (. . .) não tem cá a família . . . tem um irmão que parece que se vai embora (. . .) estiveram não sei quanto tempo sem saberem dos pais que estavam em Angola], foi a Cacilda [presidente do conselho directivo] que lhe pagou a chamada para Angola, porque o miúdo . . . não sei há quanto tempo não sabia dos pais . . . e assim conseguiu falar com os pais . . . portanto, mesmo aqui se vê a relação que de facto há . . . deste conselho directivo com os miúdos (. . .)" (professora provisória).

Nas menções que fazem à relação de ajuda existe uma assinalável diversidade de âmbitos, que vão desde a ajuda material, como esta que acabamos de relatar, até à ajuda na orientação de projectos de vida ou tão somente de um plano de férias. Pelo importante significado que este aspecto da relação professor-aluno assume no discurso dos professores desta escola trazemos aqui mais alguns fragmentos das suas entrevistas:

"(. . .) ainda ontem lhes estava a dizer para aproveitarem as férias, mas não só para se levantarem tarde, que também é muito bom, mas para organizarem assim um passeio com um grupo de dois, três, quatro, cinco amigos . . . vamos até Almada de barco . . . levam uma bola . . . jogam vôlei, levam uma viola, cantam, levam umas sandes (. . .) assim estes passeios, que eles têm muita falta destas coisas (. . .)" (professora efectiva).

A mesma professora refere mais adiante situações de ajuda material, ao dizer:

"eu tenho alunos que às vezes se queixam de dores de estômago . . . eu dou-lhes dinheiro para eles irem comer ao bar e aparecem passados cinco minutos já bem . . . as dores de estômago eram fome (. . .) a última vez foi há cerca de um mês . . . mas o que é que comeste de manhã? . . . ah, não comi nada . . . é uma coisa que acontece com frequência (. . .)".

Muitos professores salientam a existência de uma boa relação, sem explicitarem as suas características, usando expressões do tipo:

"o relacionamento dos alunos com os professores também me agrada (. . .) eu, assim na generalidade gosto deles . . . acho que eles também gostam de mim . . . " (professora efectiva);

"há um bom relacionamento entre professores e alunos " (professora efectiva);

"(. . .) conseguimos ter uma relação pedagógica (. . .) a relação humana que se estabelece com os alunos . . . e os professores . . . é muito saudável (. . .)" (professor efectivo, membro do conselho directivo);

"(. . .) sinto da parte deles . . . gostam de mim . . . é notório . . . dizem mesmo (. . .) (professora provisória);

"gostamos imenso dos miúdos . . . os miúdos gostam imenso de nós . . . " (professora efectiva, membro do conselho directivo).

Ainda esta e outra professora efectiva salientam a retribuição positiva, como um dos aspectos característicos da relação professor-aluno nesta escola, dizendo:

"os alunos até são bons, se nós os soubermos . . . se nós formos bons para eles, nem nos levantam problemas (. . .)";

"(. . .) passeios . . . quando lhes aparece assim uma coisinha, eles adoram, adoram, adoram e são amorosos . . . depois temo-los assim na mão (. . .) eu estou a lembrar-me agora do caso de um aluno do ano passado que era terrível, terrível e que este ano é amoroso, amoroso para mim e foi só uma pequena coisa que eu fiz, que não interessa agora, mas foi só uma coisinha . . . e sei que ele agora me vê com uns olhos completamente diferentes".

A presidente do conselho directivo menciona algumas situações que levam a crer que existe da parte dos alunos, pelo menos de alguns, um conjunto de comportamentos e de atitudes que visam criar relações menos assimétricas, reforçando o seu estatuto na relação pedagógica, extinguindo ou pelo menos atenuando a dicotomia tradicionalmente existente entre direitos dos alunos e direitos dos professores, prevalecendo um quadro de direitos humanos. Vejamos o que nos diz, a determinado momento da sua entrevista:

"... nota-se cada vez mais, eles reivindicarem os seus direitos em relação ao professor ... à chegada à aula ... existem dois toques (...) o segundo, segundo eles ... se o professor não chegar até essa hora, eles já não querem ter aula, mesmo que chegue no segundinho a seguir eles já contestam a autoridade do professor em dar a aula (...) mesmo na bicha ⁷¹ ... eu cheguei primeiro! não há aquele tipo de intenção que geralmente se via dantes ah, o professor chegou ... vá na minha vez ... aquela amabilidade, não há ... os direitos deles ... eles sabem reivindicá-los ... de certa maneira também é uma afirmação (...) nas aulas entram em discussão com o professor ... ou porque ele não foi justo ou ... ou porque houve melhor um outro aluno ... "

Uma professora provisória valoriza a ausência de racismo, dizendo *"... nesta escola ... ahm ... há muitos negros, não é, nas outras escolas ... não é costume acontecer tanto ... e no outro dia estávamos aqui ... no 7º P, a fazer a área escola e o tema é o racismo ... e, mesmo eles diziam que não achavam que ... que houvesse racismo, que ... que as pessoas se davam bem, que não sentiam problemas da nossa parte [professores] para eles e nem entre eles ... "*

Uma professora efectiva, membro do conselho directivo salienta que por vezes a relação se continua para além da própria relação pedagógica:

"há alunos ... nossos que terminaram o 9º ano e que continuam a vir cá à escola, visitar-nos ... não vêm só visitar-me a mim ... quem sou eu ?! (...) quando cá voltam dizem que pena os professores não são como os daqui, são muito mais frios ... "

Apesar desta visão sobejamente positiva da relação professor-aluno, esta professora retrata-a também como uma relação emocionalmente tensa que se constrói entre momentos de grande *stress* e outros de grande alegria e afecto:

"(...) na sala de professores ... todas as tardes, eu via professores entrarem transtornados, furiosos ... irritados ou extremamente contentes, alegres ou com um ramo de flores nas mãos, ou aparecer uma turma inteirinha aqui para dar um beijo no professor, porque sabem que é o seu dia de anos (...) "

Também uma das professoras provisórias entrevistadas, apesar de avaliar positivamente a relação professor-aluno nesta escola, reforça esta ideia das dificuldades com que, por vezes, os professores se defrontam, assinalando a existência de alunos *"bastante problemáticos"*, com os quais é *"muito difícil até nós próprios [professores] de nos aproximarmos deles ... "*

Quanto à categoria relações de autoridade, os indicadores com maior peso quantitativo são: relação baseada na transmissão de saber/na exigência e relação aberta [não impositiva]. Outros indicadores com alguma expressão são: relação baseada na aceitação ou no reconhecimento da autoridade do professor, relação sem críticas e recriminações e relação baseada no reforço positivo. Os indicadores que exprimem opiniões negativas têm muito pouca expressão também nesta categoria. Apenas dois professores os referem. Um deles menciona a existência de professores que utilizam quer estilos de liderança permissiva e outros de liderança autocrática. Uma professora menciona a

⁷¹ Refere-se às filas do bar, onde professores e alunos vão comer.

dificuldade de alguns alunos se situarem na relação pedagógica. Nenhum professor destaca a existência de uma relação impositiva, baseada no poder do professor, nem tão pouco a existência de uma relação baseada no poder do aluno.

Quanto ao indicador relação aberta, três professores, um provisório e duas efectivas, caracteriza-na do seguinte modo:

"(. . .) há assim um clima de . . . eu acho que . . . para se aprender uma língua tem que haver . . . primeiro os alunos têm de estar descontraídos e à vontade que é para se sentirem . . . tem de haver ali uma empatia . . . tem de haver um certo clima de abertura que é para a aquisição da língua ser mais . . . o clima ser mais favorável à aquisição da língua . . . " (professora de inglês, efectiva);

"(. . .) de um modo muito geral . . . até há uma . . . relação muito aberta . . . e os alunos estão à vontade . . . " (professora efectiva);

"às vezes é preciso . . . como hei - de dizer . . . fugir um pouco àquela aula tradicional, que é chegar . . . pôr o programa em dia . . . pronto, se for preciso pegar neles e dar uma voltinha com eles, falar de outras coisas (. . .) é aí que se agarram os jovens (. . .) (professor de educação física, provisório)

Uma das professoras efectivas salienta a importância que atribui à sua postura de exigência face à transmissão de saber na construção da sua imagem de professora na escola. Citamos aqui uma passagem do seu discurso:

"(. . .) eu continuo a defender que . . . os princípios e as atitudes (. . .) são muito importantes, mas que os conhecimentos também são muito importantes, porque sobretudo . . . em termos de futuro para os alunos . . . quando chegam ao 10º ano . . . os alunos não se vão avaliar só pelas atitudes, vão-se avaliar os alunos pelos conhecimentos . . . senão como é que eles depois prosseguem os estudos, aqueles que os querem prosseguir . . . é aí que eles dizem que eu sou exigente . . . eu às vezes ouço comentários de alunos que já foram meus e dizem ah, ela é muito exigente, mas é boa . . . é boa, não é por ser boa, é porque não faço campo de batalha em relação, sei lá, se o aluno não tem um lápis ou não tem folhas (. . .)".

Esta mesma professora acentua ainda a sua preocupação em utilizar estímulos positivos e em rejeitar os estímulos aversivos: *"(. . .) não recrimino um aluno porque não fez isto ou porque não fez aquilo (. . .) hoje, por exemplo, houve quatro ou cinco alunos que não fizeram o trabalho de casa . . . apresentaram - me as suas razões (. . .) não lhes ralhei (. . .) por causa do trabalho de casa desses alunos que não fizeram . . . acabámos por gostar muito de um trabalho de um aluno (. . .) gostou-se de todos os que foram apresentados, . . . valorizou-se o trabalho de todos, mas particularmente aquele que estava bom (. . .) e não vale a pena estar com recriminações (. . .)".*

Uma das professoras que caracteriza genericamente a relação professor-aluno como uma relação aberta acrescenta, *" há um bom relacionamento professor- aluno , de um modo geral os alunos até acatam aquilo que o professor diz",* reforçando a existência de uma postura de aceitação da autoridade do professor, por parte dos alunos.

Esta mesma professora lamenta a dificuldade dos alunos em situarem-se na relação

pedagógica, afirmando: *“eles não sabem comportar-se numa sala de aula . . . não sabem . . . não sabem . . . há uns dias um deles achou muito natural dizer na aula ena pá, ‘tou farto disto . . . [palavra] então estive a explicar que não podia dizer asneiras . . . (. . .) temos que os educar, temos que lhes mostrar que existe autoridade aqui, eles sem autoridade não se sentem encaminhados, têm que ser orientados e passa por aí (. . .)”*.

Outro professor, membro do conselho directivo, refere aspectos negativos da relação ligados a formas de liderança que considera não adequadas. Afirma este professor a determinada altura: *“há um ou dois professores que de facto têm um mau relacionamento com os alunos aqui na escola . . . (. . .) têm dificuldades . . . há dificuldades de dois tipos, ou seja . . . ser demasiado tolerante ou ser demasiado intolerante . . . os casos de que estou a falar são de intolerância . . . há dois casos . . . até chegam às vezes a tratar mal os alunos . . . não é maus tratos físicos, mas em termos do que dizem . . . a gente passa e ouve o professor aos berros, lá na sala a chamar-lhes isto e aquilo, . . . há um ou dois casos desses . . . pelo outro aspecto . . . deixar os alunos fazer o que não devem fazer, também temos alguns casos . . . é essencialmente de professores provisórios (. . .)”*.

Pensamos poder dizer **em síntese** que os professores entrevistados vêem muito positivamente a relação professor-aluno, considerando excepcionais os casos de alunos ou de professores que de algum modo contribuem para a criação de uma má relação . Salienta-se ainda como traço dominante na caracterização desta relação a proximidade.

1.2.2.2. Relação entre professores

O resultado da análise da informação relativa à relação entre professores que, como ficou dito no capítulo da metodologia, foi organizada nas categorias relações pessoais e relações de trabalho apresenta-se no Anexo XV.

A maior parte das opiniões acerca das relações entre professores são relativas às relações pessoais (65,00%) parecendo, portanto, que as relações de trabalho constituem um aspecto que merece menor atenção da parte dos professores entrevistados. No conjunto destas duas categorias as opiniões positivas superam largamente as opiniões negativas (76,25% *versus* 23,75%), o que se acentua na categoria relações pessoais, em que 80,77% das opiniões são positivas.

Muitos professores salientam o bom relacionamento entre os professores e grande parte refere uma atmosfera em que os contactos pessoais são frequentes. Alguns professores mencionam mesmo a existência de relações familiares ou de amizade e de relações de convívio, dizendo :

“(. . .) de manhã, de um modo geral, o grupo de professores dá-se muito bem . . . de manhã há um são convívio, as pessoas falam muito, as pessoas divertem-se imenso nos intervalos . . . ” (professora efectiva);

“(. . .) os professores conversam bastante na sala de professores . . . embora não haja muito tempo . . . é o tempo do intervalo e pouco mais . . . penso que o ambiente é bom, tanto de manhã como de tarde . . . ” (professora efectiva);

"(. . .) quando vou para casa levo sempre professores comigo . . . e falamos muito . . ."
(professora provisória);

"(. . .) dou-me bem com os meus colegas e gosto . . . e sou capaz de sair com eles fora daqui e . . . tenho prazer nisso . . . com alguns evidentemente . . . mas alguns . . . seria capaz de os levar a minha casa e a casa de quem eu já fui . . . seria capaz e vão . . . " (professora efectiva);

"os colegas são super simpáticos . . . não somos muitos, somos cinquenta e tal . . . não somos muitos, conhecemo - nos todos (. . .) criámos um ambiente de amizade bastante bom" (professora efectiva);

"(. . .) de facto é uma escola com um ambiente muito familiar (. . .) no ano em que eu vim para cá fizemos um almoço de Natal (. . .) convivemos muito, foi muito bonito (. . .) houve uns grupos que programaram umas festas . . . fizeram-se essas festas . . . correu tudo lindamente, deu muito, muito trabalho mas . . . toda a gente foi ajudando . . . no que pôde (. . .) "(professora efectiva);

"o ambiente a nível de professores . . . eu acho que é muito bom . . . é uma escola pequena . . . nós de facto conheciamo-nos a todos (. . .) davamo-nos todos bem" (professora provisória).

Um professor efectivo, ao comparar o ambiente relacional dos professores desta escola com outra onde trabalhou e da qual destaca a existência de "uma barreira entre professores mais antigos e mais novos", afirma:

"(. . .) aqui não há esse aspecto . . . o quadro da escola . . . em termos de professores é muito novo, até é bastante novo . . . mesmo professores efectivos é bastante novo . . . não há esse aspecto assim daqueles *ares doutorais*, como a gente chamava às *catedráticas*, às outras senhoras e aos outros senhores . . . os velhinhos lá do liceu (. . .) aqui esse aspecto não há . . . ".

Apesar da perspectiva acerca das relações pessoais entre os professores ser bastante positiva, há um aspecto que os professores efectivos apontam como menos bom – a falta de contacto entre os professores da manhã e da tarde:

"há professores . . . só da manhã e professores só da tarde e não há um conhecimento (. . .)"
(professora efectiva);

"só conheço o ambiente da manhã (. . .)" (professora efectiva)

"há os professores da manhã, que são em maior número . . . há o turno da manhã e o turno da tarde . . . entre si, os professores de cada turno são muito unidos . . . mas às vezes não se conhecem, os do turno da manhã não conhecem os do turno da tarde e vice-versa" (professora efectiva);

"(. . .) conhecemo-nos todos . . . às vezes não, quando se é do turno da tarde ou da manhã . . . mas conhecemo-nos quase todos" (professora efectiva);

"há um ou outro professor da tarde que eu não conheço, porque só tenho horário todo de

manhã . . . mesmo assim acho que conheço quase todos” (professora provisória);

“há um pouco aquela divisão, que não é propositada mas acontece . . . entre os professores da parte da manhã e os professores da parte da tarde . . . não é propositada, mas acontece por causa dos horários . . . praticamente não nos vemos ou é muito raro” (professora efectiva).

Quanto às relações de trabalho, propriamente ditas, observa-se igualmente uma opinião bastante positiva da parte dos professores entrevistados. O discurso assenta essencialmente nas relações de colaboração e de entreaajuda.

É uma professora efectiva, que desempenha o cargo de coordenadora dos directores de turma, que produz grande parte da informação que integra esta categoria.

Esta professora e outros cinco, efectivos e provisórios, assinalam a existência de relações de colaboração e de entreaajuda entre os professores em geral, em grupos disciplinares e multidisciplinares, como podemos ver através destes pequenos fragmentos das suas entrevistas:

“eu faço parte de um grupo de professores, que já é o quarto, quinto ou sexto ano que estamos aqui na escola e trabalhamos bastante em conjunto . . . trabalhamos muito em conjunto, porque temos levado as mesmas turmas, tanto quanto possível (. . .)” (professora efectiva);

“no início do ano . . . quando preparamos o ano lectivo . . . fazemos reuniões e planificamos . . . a longo e a médio prazo . . . a curto prazo fica ao critério de cada grupo disciplinar . . . ” (professora efectiva);

“este ano peguei numa turma que não era minha . . . é uma turma . . . difícil, que foi difícil o ano passado (. . .) e eu em conjunto com a professora que foi deles o ano passado, planifiquei (. . .)” (professora efectiva);

“(. . .) realmente do ano passado para este ano . . . há uma imensa vontade . . . de mudar . . . as pessoas também se cansam da balbúrdia e da confusão (. . .) e houve um grupo . . . de professores que . . . não, a gente tem que acabar com isto . . . eles são o novo conselho directivo . . . fez-se todo um trabalho . . . e eu penso que o projecto educativo está a ser bastante . . . vivido (. . .) temos de planificar de acordo com as nossas contingências . . . mas penso que de acordo com isso está a funcionar, está a ser bem aceite, aliás, foi bastante importante para toda a gente” (professora efectiva);

“(. . .) é a relação que os professores que aqui trabalham juntos mantém . . . como acontece à 4ª feira, nós chegamos aqui a este espaço e estão três professores a trabalhar ao mesmo tempo . . . o que é que tu tens preparado? eh pá, não te importas, fazes hoje isto, eu faço aquilo tenta-se encaixar . . . ” (professor provisório, professor de educação física a propósito das dificuldades logisticas para o desenvolvimento das aulas de educação física);

“sempre que é necessário que as pessoas se juntem, se organizem, formem grupos para fazer determinada tarefa . . . funciona . . . os trabalhos depois saem feitos” (professora efectiva);

“(. . .) os professores entreaajudam-se bastante . . . ” (professora provisória);

"... toda a gente dá um pouco de si para que isto funcione " (professora efectiva).

Duas professoras, uma efectiva e uma provisória, destacam a existência de momentos de diálogo entre os professores que, embora não assumam um carácter formal, dado que ocorrem ocasionalmente, são de interesse para estas professoras, como podemos ver através destes pequenos extractos do seu discurso:

"trocar ideias com os outros professores da escola ... eu acho isso extremamente positivo para se dar aulas numa escola ... e nesse aspecto eu acho que a escola funciona bem" (professora provisória);

" (...) trabalhamos muito nos intervalos ... o grupo de professores (...) trabalhamos ... olha tenho esta ideia, achas bem? ... acho, olha estive a fazer um teste sociométrico na minha direcção de turma ... cheguei à conclusão disto ... vocês acham que ... nas vossas aulas como é que é? ... acham que estes grupos funcionam? ... penso que está bem ou que não está ... eu punha aí ... olha, mas nos testes sociométricos deu isto, olha lá ... então se calhar está bem?! ... fazemos assim um trabalho ... " (professora efectiva).

Esta última professora, sendo aquela que mais realça o trabalho de colaboração na escola é simultaneamente a que se revela mais insatisfeita com o mesmo:

"(...) o problema com que nós nos debatemos ... o problema realmente grande nesta escola é nós não termos espaços ... nós quisemos fazer ... a Isabel agora viu ... duas reuniões ao mesmo tempo da área - escola, não tínhamos aonde estar (...) nós debatemo-nos imenso com o espaço ... e quando queremos trabalhar em conjunto ... primeiro os horários não estão feitos a pensar nisso ... exactamente por causa do problema do espaço ... temos aquela meia horazinha das treze e cinco às treze e trinta ⁷² ... penso que não é um trabalho eficaz (...) fazemos um trabalho assim muito ... não é muito aquilo que eu desejaria ... como directora de turma ... como professora; como directora de turma ... penso que nós trabalhamos muito pouco tempo ... e uma das causas principais é a falta de conjugação dos horários e os espaços ... agora que temos boa vontade ... eu acho que sim, que a maioria tem boa vontade ... mas muitas vezes ficamos pelo querer (...) nós não podemos estar ... juntos o tempo que deveríamos estar para falar dos alunos ... das nossas vivências, da nossa profissão ... com esta escola, sem espaços, nós não vamos conseguir nunca ... continuamos a ter boas vontades, continuamos a fazer algumas coisas, mas não passam de boas vontades ... ".

Outra professora efectiva revela ter a mesma atitude face ao ambiente de trabalho entre professores:

"a escola tem um bom ambiente de trabalho entre professores, eu acho que sim, que tem, embora eu ache que também há sempre muito pouca ... aí, não tenho tempo, não posso ... não sei quê ... e pronto ... eu acho que há um bocado ... portanto não há ... não temos que prestar contas a ninguém ... no fundo ... acho que há assim um bocado ... aí, hoje não posso, amanhã não posso ... aí não, reunião outra vez, que chatice, que coisa ... eu acho que há reuniões que se devem fazer mesmo, acho que é importante ... que os professores têm mesmo que perceber isso, que

⁷² Único tempo disponível comum a todos os professores.

deveríamos . . . ”.

A presidente do conselho directivo salienta a adesão dos professores mais novos ao trabalho interdisciplinar e a dificuldade dos professores mais velhos em aderir a esse tipo de trabalho, dizendo:

“(. . .) existe o gosto pelas reuniões de conselho de turma e uma interdisciplinaridade que eles tentam fazer cumprir e organizar . . . nota-se que os professores mais novos aderem muito a esse tipo de trabalho, agora os professores que já criaram uma certa maneira de trabalhar, uma certa maneira de estar no ensino . . . muitos anos de serviço . . . a maior parte deles adere com mais dificuldade . . . e . . . e . . . não sei até se será bom, às vezes enveredarem por outros caminhos, porque às vezes a passagem de um método para outro método cria-lhes uma tal instabilidade, que não é eficaz, nem boa para os alunos . . . como o nosso grupo docente é um grupo novo, de professores novos, relativamente novos, aderem a este tipo de ensino, portanto um ensino por via interdisciplinar, em que as matérias sejam combinadas e programadas e planificadas de acordo com a turma que se tem e até com o nível social em que os alunos estão inseridos . . . ”.

Nenhum professor fez avaliações divergentes das relações entre os professores em função de grupos existentes, nem para o caso das relações pessoais, nem para as relações de trabalho.

Em síntese, parece poder inferir-se da existência de um bom ambiente entre professores, particularmente ao nível das relações pessoais, não se perspectivando a existência de grupos mais ou menos fechados. As relações de trabalho parecem assentar em grande medida em momentos de colaboração de carácter quase informal. As relações de colaboração mais estruturadas e organizadas no tempo, segundo estes professores, são afectadas quer pelas más condições de trabalho da escola, quer pelos horários dos professores, quer ainda por factores relativos às características dos próprios professores.

1.2.2.3. Relação entre alunos

O conjunto da amostra de professores entrevistados apresenta uma representação das relações entre os alunos em que predominam as **opiniões negativas** (59,52% das u.r.), o que se deve em grande medida às opiniões expressas pelos professores efectivos (81,82% das u.r. são opiniões negativas), como pode observar-se no Anexo XVI. Os professores provisórios apresentam, pelo contrário, uma representação que pode dizer-se positiva deste aspecto da vida da escola (60,00% das u.r.).

Existe uma razoável proliferação de indicadores com os quais os professores entrevistados caracterizam a relação entre os alunos (ver Anexos XVII e XVIII). São os professores provisórios que mais contribuem para este resultado, destacando-se dos professores efectivos, particularmente na caracterização da relação pela positiva, quando caracterizam a relação entre os alunos em geral. Enquanto que os professores efectivos apenas falam de contactos pessoais e de coesão entre os alunos, os **professores provisórios** para além destes aspectos destacam também a inexistência de grupos fechados, a ausência de racismo e a boa relação entre as turmas.

A inexistência de grupos fechados é realçada muito particularmente por um professor provisório que vê assim as relações entre alunos mais velhos e alunos mais novos nesta escola:

"vejo que é um . . . um liceu onde . . . há poucos grupos (. . .) só tenho três turmas . . . numa são assim miúdos . . . eles até consideram mesmo os bebés aqui da escola , nunca reprovaram, praticamente, . . . as outras duas . . . eu conheço e vejo que realmente eles também se relacionam com outras turmas que eu não conheço . . . vejo aqui [da sala de professores] nos intervalos que eles andam todos juntos, parecem todos amigos uns dos outros . . . "

*" . . . todos eles se conhecem, eu já vi, por exemplo, . . . jovens dos seus 12 anos a cumprimentarem-se muito bem e a darem-se muito bem com jovens de 17, 18 anos, e em outras escolas . . . criam-se aqueles subgrupos em que os líderes agarram em quatro ou cinco e . . . em que os pequeninos ficam com os pequeninos e os grandes com os maiores . . . é muito engraçado mesmo na prática desportiva . . . quando eu solicito . . . quando eu vou buscar uma equipa mais jovem e ponho uma mais velha a jogar com eles, existe primeiro . . . aquele parecer deles . . . que é **ah, nós não vamos jogar com esses mais pequenos, porque são mais fracos, mas logo a seguir essa atitude muda, eles começam a jogar e existe ali um respeito muito grande . . . muito grande . . .** " (professor de educação física).*

Do conjunto de indicadores destacam-se pela sua expressão numérica os indicadores brigas/agressão verbal/jogos agressivos na relação entre os alunos a nível de escola (43,33%% das u.r.) e brigas/agressão verbal na relação entre os alunos a nível de turma (44,44%% das u.r.), que tratando-se de indicadores que se referem ao mesmo aspecto da relação, ou seja, a existência de um ambiente de agressividade, permitem-nos concluir que este será o traço saliente da relação entre alunos nesta escola. O facto de uma larga maioria dos professores entrevistados se referirem a este aspecto da relação, assim como dois dos três casos relatados de situações que consideram excepcionais serem relativos a situações de agressão, leva-nos igualmente a sustentar esta inferência. A fim de dar uma imagem mais clara deste aspecto da relação, apresentamos seguidamente alguns fragmentos das entrevistas, que geralmente correspondem ao início do discurso dos professores sobre a relação entre os alunos:

" . . . não é uma escola onde se veja problemas assim . . . muito graves, como se ouve falar noutras escolas . . . mas, por exemplo, . . . surgem muitas zangas entre eles (. . .)" (professora efectiva);

" (. . .) outra forma em que eles manifestam agressividade é . . . andarem à pancada uns com os outros . . . rapazes com rapazes e até raparigas com raparigas " (professora efectiva);

" (. . .) eu tive turmas em que . . . eles eram extremamente agressivos uns com os outros . . . havia muito aquela guerrinha . . . ser o melhor . . . inclusivamente de se baterem entre eles . . . resolverem tudo à chapada . . . ser o bom . . . ser o maior da turma e . . . e depois havia as outras duas que eram mais calmas (. . .)" (professora provisória);

" . . . fora da sala de aula (. . .) das coisas que eu noto e que se tem vindo a agravar é mais . a agressão entre eles . . . mesmo verbal . . . palavrões . . . uma pessoa vai ali . . . basta ir daqui até

ao bar ouve não sei quantos (...) principalmente os mais novos, do 7º ano (...) cá fora ... depois também noto, a nível de brincadeiras agressivas ... os jogos ... muito agressivos (...) dentro da sala de aula (...) acho que eles se agridem muito, há uma competição entre eles, uma agressividade entre eles, que também se manifesta de forma verbal (...) nem todas as turmas são assim, mas a grande maioria das turmas que eu tinha este ano eram um bocado assim (...)” (professora efectiva);

“(...) noto que realmente há dias em que ... que realmente turmas que costumam funcionar bem, há dias que de repente estão ... não estão a funcionar entre eles ... eu acho que essa agressividade se denota muito ... realmente as razões de maior conflito entre alunos e professores é ... é ... a maneira deles estarem na aula uns com os outros (...)” (professor provisório);

“(...) há aqueles pequenos odiozinhos ... principalmente entre as raparigas ... em algumas turmas principalmente ... sei lá ... de uma turma para outra, principalmente ... eu vejo às vezes no recreio, vejo miúdas andarem à pancada, por exemplo, já tenho visto ... ” (professora efectiva);

“quando eles estão a jogar futebol ... a linguagem utilizada é assim muito violenta, eu acho muito violenta ... andam muito à bulha, que eu vejo daqui [da sala de professores] principalmente os dos sétimos anos (...)” (professora efectiva).

Para um dos professores provisórios que assinalam a existência deste tipo de comportamento e de atitude entre os alunos, esta agressividade coexiste com relações de amizade, como podemos ver através deste fragmento do seu discurso:

“de uma maneira geral são ... miúdos muito amigos ... muito amigos e ao mesmo tempo com uma agressividade à flor da pele muito grande, mas que entre eles existe uma união muito grande ... eu acho que esta dimensão da escola permite isso ... [o facto da escola ser pequena]”.

Para além das brigas e outras manifestações de agressividade que, como acabámos de ver, são o aspecto negativo mais salientado, apenas uma professora efectiva refere a existência de “um bocado de rivalidade entre certas turmas” e duas outras professoras mencionam a existência de antagonismo e falta de coesão entre alunos nas turmas:

“eu tinha turmas em que ... se notava nitidamente ... uma parte da turma não gostava da outra” (professora efectiva);

“(...) no 7º P, por exemplo, não existia aquela cooperação que deve haver entre os colegas, eu acho que não havia muito ... havia nas situações que era para chatear o professor, nessa altura havia (...)” (professora provisória).

Em síntese, a representação dos professores entrevistados, em particular dos efectivos, acerca da relação entre os alunos desta escola, é muito marcada pelas situações e comportamentos de agressividade que observam, especialmente, tudo leva a crer, nos alunos do 7º ano. Parece ainda poder inferir-se da análise desta informação não existirem problemas de relação, pelo menos com carácter sistemático, entre alunos mais novos e mais velhos, assim como grupos fechados que

exercem de algum modo influência específica nos alunos da escola. No entanto, a informação neste sentido é muito escassa, para dar consistência a este tipo de inferências. Não queremos deixar de realçar a observação feita por um dos professores provisórios, professor de educação física bastante jovem, mas com experiência de trabalho com jovens fora do contexto escolar, ao realçar como característica particular destes alunos a coexistência entre relações de afecto e de agressividade.

1.2.2.4. Relação pessoal auxiliar de apoio educativo⁷³ - alunos

Tal como no caso da relação professor-aluno, também aqui no caso da relação pessoal auxiliar de apoio educativo-aluno a representação apresenta uma maior ênfase na categoria relações pessoais do que na categoria relações de autoridade (77,78% versus 22,22% das u.r., para o conjunto dos professores), como pode observar-se no quadro do Anexo XIX. No caso dos professores provisórios a relação é mesmo exclusivamente definida por referência às relações pessoais.

Tanto os professores efectivos como os provisórios revelam uma opinião bastante positiva acerca da relação que observam entre o pessoal auxiliar de apoio e os alunos da escola; a totalidade da informação relativa aos professores provisórios constitui opiniões positivas. É a categoria relações pessoais que acolhe a maior parte das opiniões, destacando-se os indicadores relação próxima e relação de protecção, que parecem constituir o traço saliente deste aspecto da vida da escola. As relações de autoridade parece constituírem, para os professores efectivos, a dimensão mais fragilizada da relação.

Transcrevemos de seguida alguns fragmentos das entrevistas que podem ajudar a explicitar estas ideias:

"...vão-se dando bem (...) quando chegam ao nono ano geralmente já têm, pelo menos com uma ou duas contínuas, uma relação mais forte e às vezes até mesmo para desabafar e conversar com elas, porque é normal encontrarmos alunos a conversar com elas... e... há algumas que como vivem aqui perto e são da zona dos próprios alunos conhecem-se (...)" (presidente do conselho directivo);

"...a nível do bar... todas elas são simpáticas e agradáveis com os alunos (...) a D. Armanda... da reprografia... é uma pessoa dulcíssima... com eles (...)" (professora provisória);

"elas dão-se muito bem com eles [alunos]... as próprias senhoras, como eu já reparei várias vezes no bar... uma paciência... uma paciência com eles... uma coisa impressionante... eu tenho convivência com elas todas, ... principalmente no bar... nas fotocópias... todas... todas

⁷³ Nesta designação integra-se os funcionários que desempenham as funções dos tradicionais contínuos de uma escola, ligados administrativamente ao Ministério da Educação, e também os designados "seguranças", que desempenham funções específicas no campo da vigilância e protecção da escola, relativamente ao seu interior, mas também em relação ao meio envolvente, em articulação com a Polícia de Segurança Pública. Estes últimos funcionários estão ligados administrativamente aos Ministérios da Defesa e ao da Educação. A Escola da Quinta dos Álamos por estar integrada no projecto nacional "Escola segura" tinha ao seu serviço uma equipa de "seguranças".

essas senhoras para . . . para apoiar tanto os professores como os alunos são bastante receptivas e . . . e compreendem-nos perfeitamente, penso que é porque habitam na zona . . . conhecem a zona, conhecem os jovens . . . os filhos estudaram aqui, portanto muitos filhos estabeleceram relações com alguns destes jovens (. . .)” (professor provisório);

“ . . . a relação que eles têm . . . em especial com os . . . seguranças e eu neste caso até podia citar o nome . . . é o sr. Valdemar, eles têm uma relação com ele muito engraçada . . . muito engraçada e bastante agradável . . . ; eu tenho jogos com eles sempre ao sábado de manhã e . . . sempre que chego aí, ou estão todos ou quase todos e . . . estão num . . . num tête-à-tête, estão num à-vontade a falar com o segurança, o sr Valdemar, e o sr. Valdemar com eles . . . muito . . . muito agradável (. . .) ele conhece-os a todos e já mantém com eles . . . uma intimidade bastante grande . . . também já são três ou quatro anos, pelo menos, que ele conhece alguns deles (. . .)” (professor provisório);

“ . . . não tem havido problemas de os alunos não aceitarem os seguranças . . . eles aceitam-nos . . . eles não impõem a autoridade assim de chofre, para que não sejam . . . postos à parte, não me parece que sejam impositivos ou imperativos de maneira a serem repelidos [pelos alunos] (. . .) mesmo os alunos sabem, a maior parte deles sabe que os seguranças estão aqui para os defender . . . portanto estão para evitar que de fora venham (. . .) no princípio do ano tínhamos ainda o portão completamente destruído (. . .) e entravam muitos elementos externos à escola, que não conhecíamos visto que também ainda não conhecíamos bem os alunos e os próprios seguranças os não conheciam e havia grupos que vinham ter com os próprios seguranças e diziam “senhor fulano . . . aquele jovem não é de cá é ele que nos vem provocar” houve mesmo provocações na parte externa, ali junto às paragens dos autocarros e eles refugiavam-se junto dos seguranças, portanto dá-me ideia que eles vêm no segurança o protector, alguém que protege, o que é muito bom . . . e é isso que os leva a aceitá-los ainda melhor” (presidente do conselho directivo).

No entanto, a presidente do conselho directivo refere alguns aspectos mais problemáticos nesta área, como sejam, a idade avançada de alguns elementos do pessoal auxiliar, a existência do caso particular de uma funcionária com graves dificuldades de desempenho e a falta de reconhecimento da autoridade do contínuo por parte de alguns alunos ; “ (. . .) uma aluna . . . veio aqui ao conselho directivo fazer queixa . . . porque uma funcionária a repreendeu . . . não lhe falou meigamente, falou-lhe um pouquinho mais áspero e ela veio dizer-me que não admitia que nenhuma funcionária lhe mandasse fazer fosse o que fosse . . . porque ninguém mandava nela, só o pai . . . ”.

Esta opinião da presidente do conselho directivo é reforçada por outra entrevistada, ex-membro do conselho directivo, que afirma: “ por vezes, os contínuos queixam-se que eles . . . são um pouco mal educados . . . que fazem barulho . . . muito barulho e depois não acatam as ordens que eles lhe dão ”, mas acrescenta: “mas, nunca ouvi falar assim de problemas graves entre um contínuo e um aluno . . . nunca ouvi . . . ”.

Em suma, a relação pessoal auxiliar de apoio-alunos, na perspectiva dos professores entrevistados, parece tratar-se de um aspecto positivo das relações humanas nesta escola, sendo o seu traço dominante a existência de relações de proximidade e de sentido de protecção dos alunos por parte destes profissionais.

1.2.2.5. Relações interpessoais - síntese

Os resultados da análise dos diferentes aspectos das relações interpessoais nesta escola levam-nos a destacar que:

- A relação professor–aluno parece ser a dimensão mais valorizada pelos professores.
- A **relação professor–aluno** é vista como **muito positiva** (tanto pelos professores efectivos como pelos provisórios) e o traço dominante na sua caracterização é a **proximidade**.
- Parece existir um **bom ambiente entre professores**, particularmente ao nível das relações pessoais; as relações de trabalho parece assentarem, em grande medida, em momentos de colaboração quase informais.
- A imagem que os professores revelam das **relações entre alunos** é muito marcada pelas situações e comportamentos de **agressividade** que observam (especialmente nos alunos do 7º ano) que parece coexistirem com relações de **afectividade**.
- A **relação pessoal auxiliar de apoio–alunos** é vista pelos professores de um forma bastante **positiva**, transparecendo como traço saliente a **proximidade** e o sentido de **protecção** destes profissionais em relação aos alunos.

1.2.3. Ambiente disciplinar

Como referimos no capítulo da metodologia, o **ambiente disciplinar** é aqui definido a partir das representações que os professores têm acerca das **normas em vigor na escola**, dos **comportamentos e situações de indisciplina** que nela ocorrem e das suas **causas**, assim como, das formas de **intervenção disciplinar** que são utilizadas.

1.2.3.1. Normas e regras em uso na escola

A informação tratada neste subtema foi organizada em duas categorias: normas e regras na sala de aula e normas e regras exteriores à sala de aula.

Esta informação é veiculada quase em exclusivo pelos professores efectivos. Das 51 regras e normas enunciadas apenas 2 são referidas um professor provisório e estas são relativas à vida em sala de aula. Cerca de 61% das normas e regras explicitadas pelo conjunto dos professores são relativas ao funcionamento interno das aulas.

No que respeita às **normas e regras em vigor na sala de aula**, a maior parte estão incluídas na subcategoria regras relativas à **comunicação** (41,94% das u.r.), seguindo-se a subcategoria regras relativas à **entrada e início de aula** (25,81% das u.r.) e a subcategoria regras relativas à **ocupação do espaço e deslocações** (19,35% das u.r.). São ainda explicitadas regras referentes ao **trabalho** (trazer material escolar) e ao **conforto, higiene e limpeza** (deixar a sala limpa e

arrumada e não sujar as mesas) e normas relativas às **relações pessoais** (alunos respeitarem-se mutuamente) (ver Anexos XX). Os indicadores que apresentam maior frequência são: falar um de cada vez (19,35% das u.r.) e circular na sala de aula só com autorização do professor (12,90% das u.r.).

Retirámos alguns fragmentos do discurso dos professores que podem elucidar melhor sobre a forma como vêem as regras e a sua aplicação. Vejamos o que dizem acerca das **regras de comunicação**:

“eles sabem que não podem participar todos ao mesmo tempo, têm que levantar o braço, sobretudo numa aula de línguas (é que eu dou francês) . . . não podem falar todos ao mesmo tempo, senão a gente não se entende . . . levantar a mão, ou o braço, ou o dedo, como quiserem . . . isso eles têm muitas dificuldades . . . não interromper o colega que está a falar, também têm muitas dificuldades . . . quando eu pergunto ao João não responde a Maria, eu notei que isso acontece muito frequentemente [eu pergunto ao João para ver se ele sabe . . . para ver se puxo por ele, para ver se lhe ensino alguma coisa, se o levo a chegar à conclusão de que é isto ou aquilo . . . o João demora um minuto . . . dois minutos . . . três minutos, os outros não têm paciência, respondem logo] (. . .) também quando se vai ao quadro . . . não é para estar a fazer de . . . palhaço (. . .)”;

“[no início do ano marcam-se regras como] dentro da aula não podem falar alto, nem todos ao mesmo tempo, nem podem começar a falar uns com os outros de uma ponta da sala para a outra”;

“tento . . . cada um fala na sua vez . . . tento, não quer dizer que consiga sempre”;

“ . . . pôr as dúvidas no fim . . . por exemplo, estou a explicar um determinado ponto gramatical (. . .) quero que eles ponham as dúvidas quando as tiverem, mas não no meio da explicação, no fim . . . quero que não falem com o colega do lado (. . .) acho bem que ele recorra ao colega do lado, quando não está a perceber e eu não estou a explicar bem e o colega do lado percebeu; isso acontece montes de vezes, eu não percebo sequer qual é a dúvida e não consigo explicar melhor e então há alunos (eles estão mais ou menos sentados um aluno fraco com um aluno melhorzinho, na minha aula tem funcionado assim) e então ele vai recorrer ao colega, ao colega do lado, mas não enquanto eu estou a explicar . . . quando os outros colegas estão a falar quero que ouçam e que ponham as dúvidas no fim”.

A regulamentação da **entrada na sala de aula e do início da aula** parece ser um aspecto a que estes professores também dão particular atenção:

“ (. . .) não podem entrar aos pulos na sala de aula [e comigo não entram, porque eu fico à porta] (. . .) quando se entra vai-se para o lugar, tira-se imediatamente as coisas e prepara-se o caderno . . . para se poder abrir a lição e começar a trabalhar, não é estarmos dez minutos, um não tirou o caderno, alguns nem sequer tiravam a mochila das costas, é incrível as coisas que tinha que lhes ensinar . . . eram coisas básicas”;

“[desde o início do ano que eu pus regras muito claras] as regras são estas . . . eu entro primeiro e vocês entram a seguir a mim e a partir daí as pessoas que chegam depois já não entram;

“eu digo . . . essa é uma regra, “os meninos têm que entrar na sala de aula . . . um de cada vez, não empurrem, não quero que venham em fila indiana, mas . . . ” (. . .) claro que não entram depois do segundo toque, por norma, mas também não marco falta aos alunos que ao primeiro tempo cheguem atrasados e que eu sei que vêm de transporte público e que . . . não é por sistema [hoje, por exemplo, uns alunos que chegaram atrasados e como é costume, eu já não tiro a falta]”;

“tento que eles cheguem dentro do . . . horário . . . dentro do toque”.

Na subcategoria regras relativas à **ocupação do espaço e deslocações** salienta-se o indicador circular na sala de aula só com autorização do professor, que os professores explicitam assim:

“é fundamental eles saberem que . . . aquele é o seu lugar . . . e . . . não se levantarem para ir falar com aquele, ou ir falar com o outro (. . .) não deixo, ou raramente deixo que eles vão lá fora, que saiam , portanto, durante a aula, sem ser assim casos muito, muito excepcionais, por norma não saem, não saem enquanto a aula está a decorrer”;

“(no início do ano marcam-se regras como) se se querem levantar, pedirem licença ao professor para se levantar”;

“não se podem levantar na sala de aula, enquanto eu não der autorização [eles param de fazer isso logo no início]”;

“estarem sossegados na carteira . . . não andarem a circular pela sala”.

Somente um professor menciona regras relativas ao **trabalho**; o mesmo acontece com as que se incluem na subcategoria **conforto, higiene e limpeza**. Quanto às primeiras, é apenas mencionada a regra trazer material escolar, enquanto que relativamente às segundas uma professora afirma: *“ . . . deixar a sala arrumada, levantar os papéis do chão, limpar o quadro, pronto, eu acho que isso é essencial . . . não podem de maneira nenhuma escrever nas carteiras [porque se escrevem nas carteiras vão limpar, vão buscar o Cif ⁷⁴. . . eu não costumo vê-los a escrever nas carteiras, eles também não vão escrever à minha frente . . . mas se acontece vai logo buscar e eles já nem refilam]”.*

Apenas uma professora enuncia uma norma de regulação das **relações pessoais** que não queremos deixar de aqui citar:

“tento sempre dar-lhes a entender que há regras a cumprir e que . . . tem que haver sobretudo respeito pelo outro . . . esse respeito passa por eu . . . por cada um não fazer coisas que possam prejudicar o outro, no sentido de não . . . permitir que o colega ouça o que se está a fazer . . . perceba o que se está a explicar, portanto, cada um tem que ter a responsabilidade de se comportar . . . devidamente para não prejudicar o outro”.

Quanto às **regras exteriores à sala de aula**, os professores entrevistados enunciam regras para os alunos e regras para os professores, cuja análise foi realizada separadamente como pode ver-se nos Anexos XXI e XXII. Toda a informação é veiculada por professores efectivos, mais especificamente por quatro professores efectivos, três deles membros do conselho directivo à data e

⁷⁴ Marca de detergente.

uma professora ex-membro do conselho directivo.

Das 20 menções a regras de escola, 7 são regras dos professores (35,00%). Transparece uma forte preocupação com as **regras de ocupação dos espaços**; no caso das regras dos alunos esta subcategoria perfaz 92,31% das unidades de registo e no caso das regras dos professores 42,86%. Pensamos que este resultado fica a dever-se em grande parte aos problemas decorrentes do mau estado do edifício, como revelam estes trechos das entrevistas:

“alguns professores vão contra aquilo que nós dissemos “não pode ficar ninguém, ninguém, ninguém numa sala durante o intervalo . . . ou deixarem a porta aberta” . . . e . . . nós sabemos que isso aconteceu, professores em dias de chuva, deixavam os alunos na sala . . . durante os intervalos . . . ora não está o professor, alguns . . . são boas pessoas e são bons miúdos e não vão estragar nada, outros vêem-se livres e têm uma vontade doida de escrever na parede e as paredes aparecem todas escritas . . . é que eles até assinam os nomes e põem as datas . . . têm esse . . . esse . . . requinte . . . eu acho que é por terem uma certa consideração pelos miúdos . . . “aonde é que a gente os põe? . . . e deixam-nos ficar” . . . porque nós nos dias de chuva . . . nós não temos sítio para pôr os miúdos . . . e nós também ficamos roídos por dentro, porque nós estamos ali na nossa salinha e eles saem das salas e ficam no pátio . . . apenas têm ali um telheiro coberto e no bar não podem estar muitos e fazer barulho . . .”;

“no bar, dado que é muito pequenino . . . e por baixo é oco . . . eles não podem estar a pular, a fazer muito barulho, aos empurrões . . . isso eles não podem, porque tudo salta, tudo pula, as prateleiras caem e as coisas caem de lá . . . além disso as funcionárias do bar estão ali o dia inteiro (. . .) não pode ser, porque elas ficam loucas (. . .)”;

“[têm um bar extremamente limitado] onde eles vão a correr comprar . . . o pequeno almoço ou o lanche e têm de sair, porque não podem estar muito tempo, porque não podem estar lá muitos”;

“com esta escola e as salas que nós temos, nós não podemos ter os alunos dentro das salas, mesmo que . . . esteja um dia frio ou que chova, porque há muitos que não podem lá estar, são inquietos . . . nós temos como norma . . . os professores ao saírem, saem com os alunos, fecham a porta, trazem o livro de ponto para aqui [sala dos professores]; às vezes, quando chove há professores que têm tendência para por piedade, por pena dos alunos deixá-los lá dentro e não . . . pô-los cá fora . . . eles não fazem isso por não estarem de acordo com o conselho directivo, fazem isso por uma questão de sentimentos”;

“não gostamos que eles joguem a bola aqui”⁷⁵, porque estão aqui as salas de aula e eles batem com a bola nos vidros e nas paredes”;

“não podem passar, nem permanecer ali na zona onde se estacionam os carros . . . não propriamente porque tenhamos medo que eles vão lá estragar os carros, de maneira nenhuma . . . não é propriamente isso, mas porque temos poucos funcionários a fazer a vigilância, agora já temos mais, mas não chega a esta parte aqui que é um pouco escondida . . . e os miúdos provavelmente ficavam

⁷⁵ Junto à sala de professores, contígua a salas de aula, local onde se realizou a entrevista. Várias vezes observámos situações em que professores trabalhavam ou conversavam na sala de professores durante os períodos lectivos e exerciam vigilância junto dos alunos sobre o cumprimento desta regra.

por aqui . . . mais abrigados a fazer . . . disparates (. . .) no início do ano, nós avisamos os sétimos anos de que há uma parte proibida de estar na escola, não se pode passar por ali”.

Relativamente ao **cumprimento de horários** diz a determinada altura a presidente do conselho directivo: “ *regra da chegada à aula . . . existem dois toques, o primeiro para os alunos se aproximarem da sala, o segundo eles se o professor não chegar até essa hora eles já não querem ter aula (. . .)*”. Parece evidenciar-se que a vigilância do cumprimento do horário de início de aula pode ser pouco eficaz da parte da gestão da escola, pelo que os alunos se lhe substituem, fazendo eles esse controlo ⁷⁶.

Quanto às regras dos professores são ainda referidas, uma relativa ao funcionamento da reprografia e outra relativa ao funcionamento do bar.

Sintetizando, quase todo o discurso, em que os professores evocam explicitamente normas ou regras em uso na escola, é dos professores efectivos. Por outro lado, somente os professores membros do conselho directivo mencionam **regras exteriores à sala de aula** e ao referirem-nas salientam a existência de regras para os alunos e para os professores, e dão grande ênfase às que são relativas à **ocupação dos diferentes espaços** e à justificação das mesmas. Registe-se ainda a menção de um número relativamente razoável de regras para os professores.

Relativamente às **normas e regras em uso na sala de aula**, parece existir uma particular preocupação com as regras de comunicação, com as regras de entrada e início de aula e com as regras de ocupação do espaço e deslocações. Parece poder inferir-se do discurso dos professores cuidado não só com o estabelecimento de regras necessárias e adequadas às condições da escola e como com a vigilância do seu cumprimento. Este último aspecto será melhor analisado no desenvolvimento do subtema **acção disciplinar**.

1.2.3.2. Comportamentos e situações de indisciplina

Conforme se pode observar no Anexo XXIII, os comportamentos perturbadores das **relações interpessoais** são os mais sentidos pelos professores entrevistados (52,29% das u.r. são relativas às relações entre alunos, entre professores e alunos e entre pessoal auxiliar de apoio e alunos), sendo particularmente relevantes os **comportamentos perturbadores das relações entre os alunos e entre alunos e professores** (26,61% e 23,85% das u.r., respectivamente). As subcategorias designadas **comportamentos de desvio às convenções sociais e às regras gerais da escola** e **comportamentos de dano do edifício e do equipamento** apresentam um significado aparentemente idêntico entre si na caracterização que estes professores fazem da indisciplina na sua escola (17,43% e 16,51% das u.r., respectivamente). Pensamos que, a dimensão que esta última subcategoria assume se prende intimamente com o estado de conservação do edifício, como veremos adiante. A subcategoria **comportamentos de desvio ao trabalho** apresenta uma expressão relativamente baixa (13,76% das u.r.), o que fica a dever-se essencialmente aos professores

⁷⁶ Aspecto que por vezes confirmámos por observação directa.

efectivos, que parece atribuírem-lhe uma fraca importância relativa . Será que este é efectivamente um problema menor, ou um problema subvalorizado pelos professores relativamente aos problemas de relação interpessoal e de desvio às convenções em geral?

Quanto à **relação entre alunos** salienta-se de entre os comportamentos perturbadores da mesma a **agressão física**, que constitui um indicador que se destaca notoriamente de entre o conjunto de todos os que caracterizam esta dimensão da vida da escola (16,51 % das u.r.) (Anexo XXIII). Todos os professores efectivos e uma professora provisória citam comportamentos ou situações de agressão física entre alunos. Quatro de entre estes professores consideram estes os comportamentos mais frequentes de indisciplina. Transcrevemos aqui alguns fragmentos dessas entrevistas que ilustram essas situações:

"(. . .) surgem muitas zangas entre eles (. . .) a forma mais corrente de . . . eles se manifestarem é . . . andarem à pancada uns com os outros . . . rapazes com rapazes e até muito raparigas com raparigas, que é uma coisa que a mim me tem impressionado bastante . . . ainda há pouco uma aluna minha vinha ali a dizer que . . . na semana passada . . . apareceram aí umas de outra turma . . . e que lhe bateram, portanto resolvem a maior parte dos problemas que eles têm uns com os outros . . . resolvem-nos batendo-se uns aos outros . . . e às vezes de uma forma tão agressiva que é preciso que as pessoas . . . intervenham para os separar (. . .) na maior parte das vezes até são motivos . . . próprios da idade deles . . . namoricos e outras coisas parecidas . . . o que me choca é ver que na ideia deles tudo se resolve . . . à tarefa uns aos outros . . . " (professora efectiva);

"(. . .) são agressivos . . . uns com os outros . . . na resolução dos seus problemas . . . a maneira de resolverem os problemas deles é à pancadaria (. . .) os problemas mais frequentes de indisciplina . . . é a agressividade . . . entre eles" (presidente do conselho directivo);

"eu tive turmas em que . . . eles eram extremamente agressivos uns com os outros (. . .) inclusivamente de se baterem entre eles . . . resolverem tudo à chapada (. . .) andavam à pancada uns com os outros" (professora provisória);

" eu vejo à vezes no recreio, vejo miúdas andarem à pancada . . . já tenho visto . . . (. . .) andam muito à bulha, que eu vejo daqui [da sala de professores], principalmente os alunos dos sétimos anos (. . .)" (professora efectiva);

" . . . fora da sala de aula . . . das coisas que eu noto (. . .) é mais a agressão entre eles (. . .) cá fora . . . noto a nível das brincadeiras entre eles . . . são todas muito agressivas . . . os jogos . . . muito mais agressivos, parece que em todos eles há sempre agressão aqueles jogos, que eu nem conhecia da batata frita em que todos levam [pancada] e depois lutas, são muito agressivos . . . mesmo a nível das brincadeiras (. . .) antes de entrarem, é a puxarem-se uns aos outros, é a baterem-se . . . começa logo assim . . . agridem-se" (professora efectiva);

" (. . .) este ano tivemos um miúdo que arranhou outro, mas arranhou-o no sentido de o deixar mesmo marcado . . . tivemos esta miúda que há pouco aqui veio . . . está suspensa porque atirou com um . . . caixote dos papéis [aponia para um caixote metálico], que é pesadíssimo, a um colega (. . .) a maneira de resolverem os problemas deles é à pancadaria" (presidente do conselho directivo);

" (. . .) problemas de que os professores mais se queixam . . . é baterem-se dentro da sala de

*aula . . . uma vez uma aluna atirou com o caixote . . . do lixo a um aluno . . . se o apanhava matava-o*⁷⁷ *. . . ela não tinha nenhuma razão para fazer isso . . . só que aconteceu uma situação dentro da sala de aula . . . que a levou a irritar-se de tal maneira, porque já vinha de trás e um dia perdeu as . . . estribeiras e atirou o caixote do lixo . . . eu sei lá . . . um aluno apalpar uma aluna sistematicamente quando ela passa . . . já está sentado, a aluna passa e pimba . . . dá-lhe um entalão . . . acho que a cena já se repetia várias vezes e o professor não dava por isso (. . .)” (professora efectiva).*

Como se observa, a maior parte das referências dizem respeito a comportamentos e situações de agressividade que se traduzem fundamentalmente em pequenas disputas ou brigas, embora de forma episódica surjam incidentes com violência corporal. O relato deste último incidente leva-nos a inferir tratar-se da face visível de um caso de agressão sistemática de um aluno sobre uma aluna, que poderá eventualmente ter um enquadramento de maltrato entre iguais ou *bullying*.

Uma das professoras efectivas menciona ainda a existência de agressividade verbal entre alunos, dizendo:

“dentro da sala de aula . . . acho que se agriem muito, há uma competição entre eles, uma agressividade entre eles, que também se manifesta de forma verbal e . . . é muito vulgar . . . começa, logo à entrada, eles entram assim de qualquer maneira . . . a falar alto uns com os outros e a chamar aqueles “OH ESTÚPIDO . . . ” assim esse tipo de linguagem . . . a tal agressão verbal . . . uns com os outros, por qualquer coisinha, logo assim”.

Foi também mencionado por uma professora como comportamento perturbador da relação entre alunos a existência de episódios de roubo de material escolar.

Ao contrário do que se costuma pensar, os comportamentos perturbadores da **relação professor – aluno** parecem assumir, para estes professores, um significado relativo um pouco menor do que os comportamentos perturbadores da relação entre alunos. Tal facto fica a dever-se aos professores provisórios, uma vez que parece valorizarem muito mais os comportamentos perturbadores da relação entre alunos do que entre professores e alunos (35,39% *versus* 17,65% das u.r.), enquanto que os professores efectivos parece atribuírem-lhe a mesma importância (25,00% das u.r.). Na relação professor - aluno, os indicadores linguagem inapropriada e agressão verbal constituem a maior parte das referências (12,84% das u.r., no seu conjunto; apenas dois professores não se referem a este aspecto). O indicador contestação da autoridade do professor apresenta igualmente uma expressão numérica relevante, relativamente ao conjunto dos indicadores (7,34% das u.r.). Os indicadores ameaça de agressão física e desordem geral são enunciados relativamente a incidentes ocorridos com professores considerados casos excepcionais.

Os professores que assinalam a utilização de linguagem inapropriada e a agressão verbal, por parte dos alunos, dizem a certa altura das suas entrevistas:

“ . . . os problemas de que os professores mais se queixam . . . é . . . insultar os professores (. . .) há um professor que vai a passar . . . e dizem um palavrão, dizem uma frase que nós sabemos perfeitamente que é para atingir o professor . . . uma linguagem atirada assim de propósito para os professores (. . .) tivemos uma colega de matemática de cor, que não era negra, mas era bastante

⁷⁷ Trata-se do mesmo incidente anterior.

escura (...) foi extremamente rejeitada ... "olha agora a preta a ... chatear-me!" (...) houve aí outra professora, que tinha graves problemas de relacionamento com os alunos ... e ... um dia eu vinha a passar e ouvi um impropério contra essa professora (...)" (professora efectiva);

"o comportamento mais frequente de indisciplina ... determinadas respostas que eles dão aos professores, respondem aos professores, falam como se estivessem a falar com um colega, aplicando determinadas palavras, se for necessário" (professora provisória);

"muitas vezes, na relação professor – aluno ... o aluno responde agressivamente ... às vezes de uma forma até ... de má educação mesmo" (professora efectiva);

"... eles são agressivos (...) mesmo na maneira como respondem aos professores" (presidente do conselho directivo);

"são agressivos connosco ... quer dizer ... são ... mal educados, respondem sempre ... têm sempre que ter a última palavra ... esse é o comportamento mais frequente ..." (professora provisória);

"a falta de respeito ... eles ... muitos deles, principalmente os mais novos, os do 7º ano, nem sequer ligam se vem um professor a passar ou não, os do 9º ano já são um bocado mais recatados, mas ... nem sequer ligam e ... sai-lhe assim qualquer asneira sem problema ... se uma pessoa chama a atenção ainda são capazes de dizer "ah, não é minha professora!" ... " (professora efectiva);

"... eles dirigem-se às professoras "a mulher ... não sei quê ... " (professora efectiva).

As situações de contestação à autoridade do professor evocadas reportam-se essencialmente a comportamentos e atitudes de não aceitação de ordens, orientações ou repreensões do professor, como podemos observar através destes extractos de entrevistas:

"(...) a nossa autoridade está constantemente posta em causa ... eles não aceitam ... há alunos que não aceitam ser repreendidos, não aceitam que se lhes diga em voz alta isto ou aquilo ... eles não aceitam que se mande neles, mas não podem ser eles a mandar em nós ... há momentos em que eles só não nos cospem para cima ... porque nós não deixamos ou eles sentem que ainda não podem" (professora, membro do conselho directivo);

"esses alunos, com características ... de uma certa agressividade ... vão para dentro da sala e não admitem ... que o professor ... lhe ordene fazer qualquer coisa, lhe mande fazer algo para eles se modificarem (...) e gera-se esse choque entre o aluno ... que acha que não tem nada que fazer ... porque ... não tem ... satisfações a dar a ninguém e o professor que está no seu ... direito de exigir um certo comportamento ... " (professora efectiva);

"(...) quando são expulsos saem da sala de aula dizendo asneiras ... aos pontapés a tudo e a todos" (professora provisória).

São ainda relatados por uma professora efectiva, ex - membro do conselho directivo, dois casos com episódios que pela descrição podemos considerar de desordem geral e de ameaça de agressão física:

"... estou a lembrar-me de ... uma colega ... na aula dela havia constantemente gritos ... dentro daquela sala de aula ... fumava-se, queimavam-se cadeiras ... saltava-se ... de mesa para mesa, levantavam-se as cadeiras, levantavam-se as mesas ... e a professora continuava tam, tam ... tam, tam ... mas depois descontrolava-se completamente, eles depois tomavam atitudes até de ... houve uma vez até que tomaram uma atitude agressiva directamente com a professora ... era sempre necessário o conselho directivo intervir ... (professora efectiva);

"... estou a lembrar-me de um caso em que um aluno ... foi muito agressivo para o professor ... ultrapassou todos os limites, o professor trouxe-o ao conselho directivo (...) ofereceu mesmo tarefa ao professor ... ameaçou o professor ... foi assim um caso mesmo extremo (...)" (professora efectiva).

Um dos membros do conselho directivo salienta a existência de comportamentos inadequados de professores em relação aos alunos:

"há colegas nossos que têm mau feitio (...) a gente passa por aqui e ouve o professor aos berros lá na sala a chamar-lhes isto e aquilo, ... há dois casos desses ... "

Como seria de esperar, existe pouca informação relativa a comportamentos perturbadores da **relação pessoal auxiliar de apoio – alunos**. As duas professoras que se lhe referem, uma delas era à data membro do conselho directivo e a outra já havia desempenhado estas funções. A determinada altura das suas entrevistas, ao caracterizarem o ambiente disciplinar da escola, dizem:

"(...) houve uma aluna que me veio fazer queixa (...) de uma funcionária ... "não podes estar aí à janela ... ", que ela estava a interromper uma aula, "tava aqui a falar com uma colega" ... "mas não podes estar aqui à janela ... " repreendeu-a ... não lhe falou meigamente, falou-lhe um pouquinho mais asperamente e ela veio dizer que não admitia que nenhuma funcionária lhe mandasse fazer fosse o que fosse ... porque ninguém manda nela, só o pai (...)";

"por vezes, os continuos queixam-se que eles ... são um pouco mal educados (...) não acatam as ordens que eles lhe dão".

A subcategoria **comportamentos de desvio às convenções sociais e regras gerais da escola** apresenta um vasto conjunto de indicadores com fraca expressão numérica cada um de *per si*, mas que tomam uma expressão significativa no seu conjunto. Os comportamentos enunciados pelos professores, para além de apresentarem esta variedade, apresentam igualmente conotações muito diversas relativamente à sua aceitação social, uma vez que vão desde o simples "fazer barulho" num espaço de convívio ou "entrar aos empurrões na aula" até situações de embriaguês. Podemos observar o que os professores dizem a este respeito, através destes fragmentos das suas entrevistas:

"(...) não estão habituados a saber estar numa aula ... para eles falar com o [colega] de lá do fundo ou com o que está ao lado é igual ... não sabem mesmo estar na escola (...) aqui o primeiro período ... é normalmente o mais desgastante (...) quando retornam após as férias vêm de facto diferentes, o que nos leva a pensar que nos bairros deles, nas sociedades deles, portanto em contacto com as famílias têm acesso a essa maneira de ser ... sem regras ..." (presidente do conselho directivo);

"... [dizer palavrões na aula] ... eles não percebem que não podem dizer ... não entendem, porque para eles é natural que se digam ... " (*professora efectiva, membro do conselho directivo*);

"... palavrões ... uma pessoa vai ali ... basta ir daqui até ao bar ouve não sei quantos ... " (*professora efectiva*);

"a entrar na aula, eles são terríveis, terríveis ... empurram-se ... " (*professora efectiva*);

"há falta de educação ... determinadas atitudes ... que tomam dentro da aula ... do género, se for preciso, metem os pés em cima de uma mesa ... " (*professora provisória*);

"no bar eles (...) às vezes abusam mesmo ... põem-se para ali aos gritos, aos berros (...)" (*professora membro do conselho directivo*);

"entravam pela sala de aula dentro, alunos que não eram da turma [a professora nem dava conta, ou se dava não era capaz de os mandar para a rua]... " (*professora efectiva*);

"... aqui há tempo apareceram-nos aqui três miúdas que foram para a Quinta das Rosas, e... beberam uns copos ... chegaram cá vinham todas alegres ... começaram a fazer disparates numa aula de educação visual (...) às vezes aparecem embriagados ... temos alguns casos ... " (*presidente do conselho directivo*).

Grande parte da informação relativa à subcategoria **comportamentos de dano do edifício e do equipamento** é fornecida por duas professoras membros do conselho directivo, que como podemos ver através destes fragmentos das suas entrevistas relacionam os comportamentos que vão relatando com o estado precário do próprio edifício:

"... a escola estava e está ... muito velha e a cair, os alunos começaram a ver os buracos nas salas de aula e começaram a estragar (...) as paredes estão completamente riscadas ... eu penso que muitas das salas que estão riscadas não será propriamente ... quando o professor está na sala de aula é ... no intervalo, é que ... as portas não fechavam ... algumas portas não fechavam e os alunos nos intervalos entravam ou quando não havia aula nessa sala, também não havia funcionários para vigiar ... a escola toda ... e portanto eles entravam ... para onde queriam, desde que estivesse aberto e escreviam nas paredes (...) vêem-se livres e têm uma vontade doida de escrever na parede (...) assinam nomes e põem datas (...) isto está tudo degradado, de facto havia imensos buracos no chão, eles batiam com os pés e faziam buracos no chão. ... eles partiram esta escola toda, no final do ano estava tudo, tudo partido, estava tudo completamente degradado, carteiras, cadeiras ... tudo";

"aqui dentro da escola digamos que o vandalismo que existe são aqueles actos ... que às vezes a gente nem compreende, por exemplo, é o partir vidros ... que às vezes é sem querer, outras vezes é por querer, ... é o riscar das carteiras, é o ... cortar as cadeiras e as próprias mesas ... e agora ... o meter coisinhas nos buracos das fechaduras, que é para não terem aulas e agora anda a moda de fazerem buracos no chão (...) a escola está em degradação acelerada e ... portanto facilmente se fazem buracos nas paredes ou buracos no chão ... a nova deles é buracos no chão, junto às janelas ... de facto o soalho está podre e é fácil com os pés abater aquilo (...) temos duas salas ali em baixo, cujas paredes foram esburacadas com os pés, ... este ano não há nada disso, mas os miúdos ...

talvez pensem que destruindo a escola ela fecha, que não há aulas . . . são criancices, penso eu, porque, de facto, a maior parte dos alunos não faz isso . . . os mais velhos já não se dão a estes vandalismos, vandalismos entre aspas”.

No entanto, outros comportamentos são mencionados, que pelo menos aparentemente não estão directamente relacionados com o estado do edifício:

“ . . . eles riscam as carteiras todas”;

“ . . . no primeiro ano que aqui estive, um dia estava virada para o quadro a escrever de repente quando me volto, um dos alunos tinha tirado um canivete e tinha cortado a fita do estore”;

“as tabelas de basquetebol para eles jogarem . . . partiram tudo . . . duraram pouquíssimo tempo . . . partiram tudo;

“ (. . .) no bar, eles partiram as mesas todas, as cadeiras (. . .) que lá estavam . . . eram poucas , eram três . . . mas tivemos que as tirar de lá, que eles partiram aquilo tudo”;

“eles partem tudo, qualquer coisa que apareça . . . eles a primeira coisa que conseguem fazer é estragar”.

Finalmente, os **comportamentos de desvio ao trabalho** constituem a subcategoria com expressão numérica mais baixa (13,76% das u.r., para o conjunto da amostra), apesar de constituir para os professores provisórios a segunda subcategoria de comportamentos mais mencionados (23,53% das u.r., portanto logo após a subcategoria comportamentos perturbadores da relação entre alunos com 35,29% das u.r.). Apenas uma professora efectiva considera o comportamento “não querer fazer nada” o mais frequente comportamento de indisciplina. No entanto, o indicador estar distraído/distrair os colegas é aquele que apresenta maior frequência (5,50% das u.r.). Transcrevemos seguidamente alguns extractos de entrevistas que permitem dar uma imagem da forma como estes professores vêem este aspecto do quotidiano da sua escola :

“ . . . o que os professores mais se queixam é [os alunos] não quererem fazer nada (. . .)”(professora efectiva);

“ (. . .) aquela turma . . . quando entram na aula . . . é um quarto de hora, quase, para arranjar as coisas, para tirar o caderno, abrir a lição (. . .) alguns nem sequer tiravam as mochilas das costas (. . .)” e mais adiante : “ (. . .) na última aula houve um aluno (. . .) ele não tinha trazido livro, passou o tempo todo a chatear . . . eu queria que ele ouvisse, porque era importante, porque eu estava a dar início a uma matéria nova e ele não quis ouvir (. . .) (professora membro do conselho directivo);

“eu dou matemática que é uma disciplina que pouco os cativa (. . .) muitas vezes eles estão nas minhas aulas sem fazer nada (. . .) não deixam trabalhar, nem trabalham, não pode ser . . . “ (professora provisória);

“ as situações mais correntes no campo da disciplina são [para além da agressividade entre eles] . . . o falarem, o estarem distraídos na aula portanto, a falta de interesse leva-os mesmo a não trazerem material para a aula, . . . não fazem geralmente trabalhos de casa . . . isto também vem

da falta de interesse e depois também têm muita tendência para a distração, o que às vezes é próprio da idade deles . . . " (presidente do conselho directivo);

" os miúdos em muitas turmas sistematicamente não traziam a caneta, não traziam um lápis, não traziam nada . . . " (professora provisória);

" . . . às vezes . . . escrevem bilhetinhos (. . .) isto aconteceu para aí duas vezes este ano (. . .) " e mais adiante: " (. . .) às vezes estão a falar de mais . . . estou a lembrar-me de um miúdo muito especificamente que fala muito, fala muito, fala muito com o colega (. . .) e às vezes não é na altura certa . . . " (professora efectiva).

Os professores entrevistados fazem ainda referência a alguma **violência externa** recente, que se traduziu em agressão a alunos, assaltos e destruição. Começamos pelo discurso da presidente do conselho directivo:

"é uma escola considerada de alto risco, pela situação em que se encontra e pelos actos de vandalismo que às vezes noutros anos existiram e que com o apoio dos seguranças do Ministério e da Polícia de Segurança Pública têm vindo a diminuir . . . eram pessoas exteriores à escola (. . .) houve assaltos e destruição (. . .) no princípio do ano tínhamos ainda o portão completamente destruído e entravam muitos elementos externos à escola (. . .) e houve mesmo provocações na parte externa, ali junto às paragens dos autocarros e os nossos alunos refugiavam-se junto dos seguranças".

Uma outra professora efectiva refere a ocorrência, nesta conjuntura, de assaltos com roubo de material didáctico.

Por sua vez, uma outra entrevistada, ex-membro do conselho directivo, afirma:

"na altura em que estava no conselho directivo, a agressividade chegou ao ponto de ser comunicada à família e a família vir à escola de propósito . . . bater . . . em alunos".

Em síntese diremos que, para os professores da amostra, existe nesta escola uma grande diversidade de problemas de disciplina, embora com uma relevância particular para os comportamentos e situações perturbadores das **relações interpessoais**.

De entre estes são realçados os comportamentos de **agressão física entre os alunos**, que parece traduzirem-se fundamentalmente por pequenas disputas ou mesmo brincadeiras e jogos agressivos, por parte dos alunos mais novos, principalmente os do 7º ano. São, no entanto, referenciadas situações de violência corporal entre alunos que são vistas como muito esporádicas. De entre estas, apenas é referida uma situação que poderemos inferir tratar-se de uma situação de maltrato entre iguais ou *bullying*, o que pode traduzir a falta de capacidade de observação d este fenómeno por parte dos professores. Relativamente às formas de maltrato indirecto não existe mesmo qualquer referência.

No campo da **relação entre professores e alunos** destacam-se as menções a uma certa agressão verbal, da parte dos alunos para com os professores e também em casos excepcionais de alguns professores para com os alunos, embora neste campo dos problemas de comunicação verbal pareça ser dominante a ocorrência frequente de situações em que o uso de códigos linguísticos diferentes é factor perturbador dessa mesma comunicação.

Parece serem também sentidos pelos professores alguns problemas ao nível da aceitação por parte dos alunos de certas prerrogativas que o estatuto e o papel do professor na relação pedagógica lhe conferem, criando-se situações de contestação à sua autoridade. São referidas ainda situações, conotadas com um ou dois professores, de desordem geral na sala de aula.

A existência de um conjunto algo diversificado de **comportamentos que violam as normas de conduta social e as regras gerais vigentes na escola** são também um aspecto reforçado pelos professores e de entre estes destaca-se pela sua gravidade a ocorrência de situações de embriaguez.

São também referidos como problemáticos os **comportamentos de dano do edifício**, em particular, mas também do equipamento, embora alguns professores salientem a sua ligação íntima ao estado de profunda degradação do edifício.

Para o conjunto dos professores, os **comportamentos de desvio ao trabalho** escolar são os menos assinalados, embora isso não se observe no caso dos professores provisórios, para os quais este tipo de comportamentos parece representar uma preocupação muito maior do que para os professores efectivos.

Finalmente, são também salientadas situações de **violência externa**, ocorridas nos anos lectivos imediatamente anteriores, que se traduziram por assaltos com furto de material escolar e também violência de alguns familiares de alunos sobre outros alunos. À data das entrevistas, foram referidas, neste âmbito da violência externa, situações de provocação dos alunos por parte de pessoas exteriores à escola, no espaço envolvente da mesma.

1.2.3.3. Acção disciplinar

A informação referente às práticas de disciplinação dos professores foi, como dissemos no capítulo da metodologia, organizada em três categorias: (1) acção do professor na aula, (2) acção do director e do conselho de turma e (3) acção a nível da escola como um todo.

Como se pode observar no Quadro 20, considerando o conjunto da amostra, 177 das 255 unidades de registo contidas neste tema, ou seja, 69,41% dizem respeito ao primeiro nível de intervenção – o professor na aula, seguindo-se o terceiro nível – a escola, no qual se integram 47 unidades de registo (18,43%) e finalmente o segundo nível – director e conselho de turma, que integra 31 unidades de registo (12,16%).

Este peso relativo não sofre grandes alterações, se considerarmos as amostras de professores efectivos e de professores provisórios, separadamente.

Quadro 20 – Níveis de intervenção disciplinar

	Profs. efects.		Profs. provs.		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Professor na aula	150	69,44	27	69,23	177	69,41
Director e conselho de turma	28	12,96	3	7,69	31	12,16
Escola	38	17,59	9	23,08	47	18,43
TOTAL	216	100,00	39	100,00	255	100,00

Acção do professor na aula

O discurso dos professores relativo a este nível de intervenção disciplinar foi analisado segundo quatro subcategorias: prevenção, controlo do comportamento sem punição, controlo do comportamento com punição e procedimentos mistos ⁷⁸. No Quadro 21 podemos ver que, para o total da amostra, bem como para cada subconjunto, a subcategoria controlo do comportamento sem punição é aquela que apresenta maior frequência.

Quadro 21 – Acção disciplinar do professor na aula

	Profs. efects.		Profs. provs.		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
PREVENÇÃO	52	34,67	5	18,52	57	32,20
CONTROLO SEM PUNIÇÃO	59	39,33	17	62,96	76	42,94
CONTROLO COM PUNIÇÃO	34	22,67	5	18,52	39	22,03
PROCEDIMENTOS MISTOS	5	3,33	-	-	5	2,82
TOTAL	150	100,0	27	100,0	177	100,0

No caso dos professores provisórios, a diferença da frequência da subcategoria controlo do

⁷⁸ A prevenção distingue-se das restantes subcategorias, porque nela se integram apenas as práticas que correspondem a uma antecipação face às situações e comportamentos de indisciplina e que portanto contém em si uma intenção de evitar que estes aconteçam; as categorias controlo do comportamento sem e com punição englobam as acções do professor que correspondem a uma reacção face à ocorrência de comportamentos de indisciplina, sendo portanto acções de controlo, que por vezes tomam também um carácter correctivo; distinguem-se entre si pela aplicação ou não de castigos; utilizámos a terminologia controlo, em vez de por exemplo correção, por estar mais de acordo com o discurso dos entrevistados; a subcategoria procedimentos mistos refere-se a formas de controlo nas quais o professor associa procedimentos punitivos e não punitivos.

comportamento sem punição relativamente às restantes é muito mais evidente do que no caso dos professores efectivos. Para estes últimos, existe uma relativa proximidade entre o peso das formas de intervenção que fazem parte da categoria prevenção e aquelas que integram a categoria controlo do comportamento sem punição (34,67% e 39,33% das u.r., respectivamente). O discurso dos **professores efectivos** apresenta-se com um **maior equilíbrio** entre as referências a procedimentos de prevenção, de controlo sem punição e de controlo com punição do que o dos professores provisórios.

Verifica-se uma enorme diversidade de indicadores, particularmente na subcategoria controlo do comportamento sem punição (ver Anexos XXIV, XXV e XXVI).

Considerando os indicadores relativos à acção disciplinar do professor no seu conjunto, destaca-se pela sua frequência o indicador definir regras que, tanto para o conjunto da amostra (19,21% das u.r.) como para os professores efectivos (20,00% das u.r.), é aquele que apresenta maior frequência, seguindo-se o indicador fazer cumprir as regras (10,67% das u.r.). Para os professores provisórios, o indicador mudar o plano da aula (como procedimento de controlo) é aquele que apresenta maior frequência (25,67% das u.r.), seguindo-se os indicadores definir regras (14,81% das u.r.) e expulsar o aluno da sala de aula (11,11% das u.r.).

A esmagadora maioria das acções de **prevenção** citadas reportam-se a práticas relativas ao início do ano lectivo (Anexo XXIV) que vão desde a clássica atitude de distanciação nos primeiros encontros com as turmas, até ao investimento num conhecimento aprofundado das mesmas, passando pela definição e aplicação das regras de funcionamento do grupo. Transcrevemos seguidamente alguns fragmentos de entrevistas dos professores que se referem a estas práticas e que nos parece serem mais elucidativos:

"... por mais que eu queira ficar carrancuda, que eu comece o ano sempre a pensar ... não, não, não ... a controlar ... primeiro não se dá corda, não se ri, não se brinca não se mostra os dentes ... depois é muito aborrecido, porque eu gosto imenso de rir, eu não sou capaz de me controlar e depois dou por mim a sorrir ... depois digo (penso) "não mostres os dentes" ... e tenho que ficar séria" (professora membro do conselho directivo);

"eu acho sempre um desperdício que na primeira aula ... se chegue "olhem, preencham as fichinhas, eu sou fulana de tal, vocês são a turma tal ... tchau ... " ... eles vêm muito habituados a que se faça isso ... e querem ir-se logo embora ... nem pensar ... comigo às vezes a primeira aula não chega para a apresentação, porque temos uma série de coisas a fazer e uma delas é, no caderno diário registar as regras, mas não sou eu que as digo, são eles que têm que as dizer (...)" (professora membro do conselho directivo);

"se no princípio do ano se marcar determinadas regras (...) são pequenas coisas que contribuem para que a aula funcione ... razoavelmente (...) da experiência que tenho ... tenho-me dado bem com este tipo de ... estabelecimento de regras" (professora efectiva);

"desde o início do ano que eu pus regras muito claras e portanto ... eles têm cumprido ... as regras são estas ... eu entro primeiro e vocês entram a seguir a mim e a partir daí, as pessoas que chegarem depois, já não entram ... isso assim meteu-lhes um bocado de medo (...)" (professor

membro do conselho directivo);

"logo no principio do ano tento informar, dizer-lhes como é que gosto que funcionem as aulas . . . tento uma certa abertura, um certo diálogo com eles . . . então eles estão um bocado à vontade, mas dentro de certos limites (. . .)" (professora efectiva);

"eu, no principio do ano, estipulo mais ou menos as regras . . . por exemplo, pôr uma dúvida (. . .) quero que oiçam e que exponham as dúvidas no fim . . . não fala, não abre a boca, não lhe faço perguntas , se está a falar de mais, se interrompe tudo e todos (. . .)" (professora efectiva);

"se logo de início se nota aquele tipo de indisciplina a nível de aula, portanto de agitação começa-se por . . . conhecer um pouco melhor a turma . . . começa-se por tentar organizar . . . mudar os lugares, organizar . . . a planta da sala de aula de forma diferente (. . .) porque é uma das coisas que causa a agitação logo no início é . . . é à entrada da aula aquelas implicâncias uns com os outros "não, eu sou aqui . . . " "não, tu és aqui . . . ", depois começa logo a discussão (. . .)" (professora efectiva);

"logo no início, não custa nada estar à porta . . . se a pessoa está à porta, eles entram calmamente . . . a pessoa controla os de fora e controla os de dentro . . . não me custa fazer isso" (professora efectiva).

Também são mencionadas, embora com muito menor ênfase, algumas práticas de prevenção da indisciplina ligadas à organização de actividades, como podemos ver nos extractos de entrevistas que se seguem:

" . . . na tal turma muito complicada . . . eu preparava muito bem as aulas . . . eu chegava " eu preparei um aula diferente, que eu acho que é muito gira . . . " (. . .)" (professora membro do conselho directivo)

" . . . em educação física noto isso perfeitamente . . . eles têm muita vivacidade e energia . . . talvez por aí consiga controlá-los mais facilmente . . . escolhendo actividades . . . dando um certo ritmo às aulas . . . " (professor provisório);

" . . . nota-se que alguns alunos são desinteressados (. . .) as matérias não lhe dizem nada . . . fazem-se planificações diferentes conforme os alunos que se tem (. . .) os professores voltam atrás, quase que voltam à primária nalguns casos (. . .) (presidente do conselho directivo);

"muitas vezes, agora depende da disciplina . . . opta-se pela mudança mesmo de estratégia, portanto de actividades . . . trabalhos de grupo, isso funciona com algumas turmas, com outras não funciona . . . outras ainda é prior (. . .) eu recorro muitas vezes a material audiovisual, recorro muitas vezes . . . e tento variar um bocado as estratégias dentro da sala de aula . . . mas é fundamental eles trazerem o material, eles saberem que . . . aquele é o seu lugar (. . .) e o resto prende-se também um bocado . . . com a motivação, a minha disciplina é um bocado fácil nesse aspecto"⁷⁹, porque dá para recorrer muitas vezes a exemplos do dia a dia, a coisas que eles conhecem (. . .) às vezes tenho dificuldade . . . que todos querem participar ao mesmo tempo, aí é muitas vezes a minha dificuldade porque todos eles viram um filme na televisão, em que se fala sobre qualquer assunto . . . e

⁷⁹ Professora de ciências da natureza.

depois todos querem perguntar . . . tento que a indisciplina não decorra dessa . . . participação assim toda desorganizada . . . ” (professora efectiva).

Os procedimentos relativos ao **controlo do comportamento sem punição** são maioritariamente acções de persuasão e de imposição, embora se observem também referências a acções de diagnóstico e de estimulação.⁸⁰ (Anexo XXV).

São apenas duas professoras efectivas, ambas membros do conselho directivo que mencionam o uso e a importância das acções de diagnóstico. Uma destas professoras reporta-se a uma situação difícil, vivida por si própria, em que em discurso directo nos leva a apreender como identificava perante a turma os problemas por ela sentidos, utilizando as designadas “*mensagens eu*”, na terminologia personalista de Thomas Gordon,:

“naquela turma, eu aborrecia-me com eles, aborrecia-me todos os dias com eles (. . .) houve uma altura em que eu cheguei e disse bem, hoje não me chateiem, porque eu só de pensar que venho para ao pé de vocês já estou a ficar irritada, de certeza absoluta que vão fazer barulho, que eu não consigo dar a aula e eu vou-me aborrecer, saio daqui frustradíssima, não consigo fazer o meu trabalho, eu preparei uma aula que acho muito gira . . . mas vocês de certeza que não a deixam dar. . . . e mais adiante a mesma professora: “por vezes, somos brandos de mais, não sabemos tomar a atitude correcta, da minha parte é muito para tentar compreender porque é que eles estão a ter aquela atitude”.

Por sua vez, a presidente do conselho directivo realça a necessidade de proceder a um diagnóstico ao nível do conhecimento das causas de carácter sócio - cultural que podem contribuir para a compreensão dos problemas:

“(. . .) para compreender as situações, que às vezes têm a sua explicação . . . na educação que vem . . . da parte da sociedade em que eles foram criados, o nível social em que eles foram criados e o nível de cultura e de educação difere muito e há que considerar todos esses elementos e parâmetros”.

Pelo contrário, já se observa que quase todos os professores entrevistados fazem referências a acções de estimulação, que visam a modificação do comportamento do aluno. O indicador mudar o plano de aula é aquele que apresenta maior frequência, seguido do indicador ignorar maus comportamentos menores. Quanto ao primeiro destes indicadores, a sua frequência fica a dever-se em especial ao discurso de um professor de educação física, provisório, que salienta o seguinte:

“há dias em que eles estão completamente eufóricos (. . .) não conseguem estar concentrados e então . . . mudo o ritmo da aula, faço uma outra coisa . . . vou um pouco ao encontro daquilo que eles querem . . . a partir do momento em que eles entram no jogo . . . eu aí consigo-os moldar e . . . e levo-os para aquilo que eu queria fazer” e mais adiante acrescenta o mesmo professor: “tenho duas ou três turmas que, quando eu estou a preparar as aulas em casa, acabo de preparar e digo assim “bem eu levo isto preparado, mas já sei que vou lá chegar . . . e tenho que estar preparado para mudar . . .” ou porque é o sol ou porque é o fim de tarde . . . eles não conseguem estar concentrados e então . . . faço outra coisa . . . eu acho que é um pouco . . . o professor estar receptivo à mudança deles . . . fugir um pouco ao chegar . . . pôr o programa em dia . . . não . . . se for preciso pegar neles

⁸⁰ Estes conceitos estão operacionalizados no capítulo da metodologia, ponto 5.1.2., análise de conteúdo.

e dar uma voltinha com eles, falar de outras coisas . . . e é por aí que se agarram os jovens . . . porque muitas vezes nota-se perfeitamente que a agressividade deles vem quando a aula não corresponde ao que esperam . . . então o professor agarra naquilo que tem . . . espaço, materiais . . . e tenta adaptar-se”.

Também uma professora de língua portuguesa, efectiva, salienta este mesmo procedimento, ao dizer:

“se é uma turma que naquele dia, por uma razão especial está muito agitada . . . então eu chego lá . . . então nesse momento sou eu que tenho que mudar a estratégia . . . o plano da minha aula . . . por exemplo, se eu vinha preparada para fazer . . . uma análise de texto . . . em que eu daria as directrizes e eles iriam acompanhando o texto . . . se calhar . . . devido a essa grande agitação, isso não resulta, então irão fazer uma ficha prática, por exemplo . . . pô-los a reflectir, e escrever . . . a pensar sozinhos, também é uma forma de os controlar, . . . habitualmente na minha aula isto resulta muito . . . em qualquer ano de escolaridade”.

O mesmo professor de educação física refere ainda uma situação em que face a um comportamento de indisciplina de um aluno, no seu ponto de vista passível de uma punição, opta pela responsabilização do aluno no desempenho de outras tarefas, como podemos ver neste passo do seu discurso:

“ (. . .) “ficas aqui ao pé dos teus colegas” . . . ora me apoia nisto ora naquilo . . . “ ora seguras nas camisolas, ora ficas a apitar o jogo, fazes isto, fazes aquilo . . . “ . . . levá-lo a participar, há aquele momento em que ele fica amuado, mas vai-se entrando . . . na jogada dele, não perdendo nunca os colegas que estão a trabalhar e depois . . . consegue-se cativá-lo . . . consegue-se”.

Quanto ao indicador ignorar maus comportamentos menores, dois professores efectivos e um provisório mencionam este procedimento:

“[linguagem imprópria dirigida aos professores, no recreio] nós temos que fingir que não ouvimos, eu pessoalmente finjo que não oiço (. . .)” e logo de seguida salienta: “e depois temos que fazer todo um trabalho na sombra de maneira a que todos esses casos difíceis . . . em contacto com outros que são menos difíceis e que são meus alunos lhe façam ver (. . .)”; mais adiante a mesma professora relata uma situação concreta em que reagiu deste modo: “[perante a acusação de uma aluna “credo, a s'tora é mesmo racista!”] é evidente que na altura não respondi, não me irritei e . . . [discuti o assunto num debate que estava programado sobre o tema racismo] (professora efectiva);

“há determinadas situações em que ignoro . . . em que ignoro completamente . . . finjo que não oiço e continuo, porque se vou chamar a atenção ainda é pior . . . porque vou alertar uma coisa que . . . ele disse aquilo e ninguém ouviu . . . continuo a minha aula normal . . . “ e acrescenta: “há outras vezes que não, que não posso ignorar . . . quando é mesmo flagrante, tenho mesmo que chamar a atenção . . . é conforme o momento, uma pessoa tem de actuar conforme a situação” (professora provisória);

“[chegaram à sala de aula, os pés em cima da carteira . . . todos aos berros, a empurrarem-se uns aos outros] no primeiro dia não lhes disse nada” (professor membro do conselho directivo).

Apenas uma professora efectiva, também membro do conselho directivo, alude a acções de reforço dos comportamentos adequados, dizendo: “[nas turmas em que tive que lhes ensinar que quando se entra na sala não se vai escrever no quadro (. . .)] depois nos finais de período, eu deixava-os enfeitar o quadro . . . trazia giz de cor . . . temos cá alguns, mas eu andava sempre com uma caixinha de giz e eles enfeitavam o quadro todo . . . ”.

De entre as acções de **persuasão**, destaca-se, de uma forma notória, o indicador que designámos por fazer discursos/dar lições de moral seguido, embora à distância, do indicador conversar com os alunos (Anexo XXV). Para o primeiro destes indicadores contribuem fundamentalmente três dos sete professores efectivos entrevistados, enquanto que conversar com os alunos é referido por três efectivos e um provisório. Destacamos seguidamente alguns fragmentos das entrevistas que dizem respeito a este tipo de acções disciplinares dos professores:

“é muito difícil nós fazermos entender a esses alunos que não devem utilizar esse tipo de linguagem, tem que ser um trabalho muito lento, muito progressivo e tem que se lhe explicar . . . não podemos reagir de cabeça fria (. . .) quando um aluno utiliza linguagem imprópria, eu tenho é que lentamente fazer ver ao aluno porque é que não deve utilizar esse tipo de linguagem . . . ou se usar é” em determinado contexto, num determinado lugar, numa determinada situação, tem que haver todo um trabalho muito lento para que os alunos entendam . . . aquilo que nós lhes estamos a dizer (. . .) nós os professores mais velhos somos capazes de contornar as situações que à partida nos chocariam . . . nós não deixamos correr . . . nós consentimos em determinadas situações . . . fazemos é ver aos alunos” (professora efectiva);

“naquela turma muito difícil, por mais que eu dissesse que era preciso respeito por mim . . . na medida em que eles me respeitassem, eles seriam respeitados, todas essas conversas, essas morais, não serviram para nada” e mais adiante a mesma professora diz: “quando um aluno diz uma asneira ou assim repreendo-o ou no final da aula vem falar comigo . . . mostro-lhe porque não se pode dizer (. . .) como quando um aluno meu disse na aula “eh pá, estou farto disto, porra, pá porra” claro que depois tive que falar com ele e explicar: “não podes dizer isto . . . ” estive a explicar-lhe . . . é preciso sempre pregar muito bem . . . com estas coisas . . . temos que lhes mostrar que existe autoridade aqui, eles sem autoridade . . . sem autoridade não . . . não se sentem encaminhados, têm que ser orientados e . . . passa por aí, deixá-los fazer tudo e mais alguma coisa só leva a que eles continuem com o mesmo tipo de comportamento” (professora membro do conselho directivo);

“há situações em que se fala com eles . . . que aquilo não se diz, não se faz e eles reconhecem, outras vezes uma pessoa fala e eles não reconhecem” (professora provisória);

“eu tento responsabilizá-los, embora isso falhe muito . . . tento responsabilizá-los um bocado . . . o ritmo de aula . . . digo-lhes que depende deles e não de mim (. . .) eles sabem perfeitamente que quando participam bem e quando querem as aulas decorrem de uma maneira muito melhor . . . e já sabem, quando eu vou para lá . . . quando não mostro os dentes . . . quando estão a abusar e que a aula não corre bem . . . vamos todos chateados (. . .) que eu não falo inglês quase nenhum, que é só aquilo de falar sobre inglês, que faço discursos . . . ” e mais adiante: “(. . .) discursos, por exemplo, a respeito da desmotivação deles em relação a tudo, não é só em relação à escola, mas assim do tanto

faz e faz-me impressão e eu tento pôr-me um bocado no papel deles (. . .) e o que eu lhes tento mostrar, o que eu lhes tento dizer de alguma maneira é que . . . o lugar ao sol . . . eles têm direito a um lugar ao sol, mas têm de lutar por ele (. . .) há um grupo, que são os Resistência que têm precisamente esse "Lugar ao sol"⁸¹ e então eu uma vez . . . eles conhecem todos . . . então eu disse-lhes para eles ouvirem que tudo o que eu lhes queria dizer era aquilo, para eles ouvirem e reflectirem (. . .) gostava . . . de contribuir de alguma maneira . . . não só para aprenderem inglês (. . .) mas de ajudá-los a encontrar o caminho . . . quero mostrar-lhes que nem tudo é fácil, que a gente tem de lutar pelas coisas para conseguir . . . e faço bastante isso nas aulas, quando os vejo desmotivados" (professora de inglês, efectiva).

Esta última professora menciona também outras situações de contexto idêntico, em que as suas orientações decorrem num clima de maior abertura e troca de ideias e que, por isso mesmo, incluímos no indicador conversar com os alunos:

"às vezes quando estão assim mais abertos, eles dizem-me . . . falam da desmotivação em relação à escola, em relação à casa . . . "tanto faz". . . vão para o café, "tanto faz". . . um diz uma graça, outro diz outra e fumam uns cigarros e pronto e eu assim "então mas . . . quer dizer é só isso?! Então qual é . . . o que é que tu gostas de fazer? Quais são os teus planos agora?" eu acho que todos passamos por isto e acho que agora tenho os instrumentos necessários ou pelo menos alguns para lhes mostrar, para os ajudar (. . .)".

Uma outra professora efectiva, membro do conselho directivo, aponta mesmo a oportunidade de por vezes, através destes diálogos com os alunos, se esbater um pouco a relação hierárquica que caracteriza a relação professor – aluno e introduzir um certo clima de reciprocidade, através por exemplo de um pedido de desculpas por parte do professor, se for caso disso, marcando contudo os limites do razoável, como vemos através deste momento do seu discurso:

"o facto de se pedir desculpa a um aluno, por vezes, acalma-o logo . . . a pessoa diz "olha, exaltei-me, desculpa" e isso não é estar a rebaixar-me . . . às vezes, por dizer uma palavrinha . . . eles perdoam . . . assim como nós lhes perdoamos a eles quando eles "ah s'tora, desculpe, desculpe, desculpe . . . " . . . claro que também há aqueles que . . . "é a décima vez que eu te estou a dizer vira-te para a frente . . . " e ele "s'tora, desculpe, desculpe . . . " eu tive um aluno assim, até que eu tive que falar com ele para que ele entendesse que não servia só dizer desculpe, desculpe, desculpe e fazer exactamente a mesma coisa, tive que falar com os pais (. . .).

Duas professoras efectivas referem ainda procedimentos que se prendem com a aplicação das regras, como sejam o apelo à regra e o oportuno registo escrito da regra. Observemos o que dizem acerca destas práticas:

"não se podem levantar na sala de aula, enquanto . . . eu não der autorização . . . se eles o faziam. . . então, eu dizia logo "eu não posso crer, mas temos uma regra no caderno . . . " de facto, se nós deixamos que eles façam isso, quando vamos ver, há uma série deles . . . em pé dentro da sala de aula";

"quando eu sou menos directa em relação às coisas, quando eles me sentem mais aérea, menos

⁸¹ Canção muito divulgada na altura, cantada pelo grupo Resistência.

firme, eles abusam logo . . . logo, tentam logo . . . então é preciso eu marcar os limites outra vez . . . quero que eles ponham dúvidas quando as tiverem, mas não a meio da explicação, no fim . . . quero que não falem com o colega do lado (. . .);

“tive que lhes ensinar que . . . quando entravam na sala não iam escrever no quadro . . . que deviam ir todos para os seus lugares, porque toda a gente escrevia o seu nome no quadro quando entravam . . . em duas turmas que eu tinha isso acontecia . . . quando iam ao quadro era só palhaçadas . . . “vamos escrever isso, quando se vai ao quadro . . . não é para estar a fazer de palhaço e . . . quando se entra na sala cada um dirige-se ao seu lugar” e eles escreviam no caderno”.

As acções de **controlo de carácter impositivo sem punição** são aquelas que apresentam maior frequência, o que se deve principalmente aos indicadores fazer cumprir as regras e chamar a atenção aos alunos. A frequência do primeiro destes indicadores deve-se quase em exclusivo aos professores efectivos, enquanto que o segundo apresenta uma frequência relativamente alta no discurso dos professores provisórios, embora isso se deva apenas ao discurso de um deles (Anexo XXV). Através de alguns fragmentos de entrevistas podemos apreciar as acções de vigilância do cumprimento das regras (fazer cumprir as regras) que estes professores desenvolvem:

“[aluna agressiva, com valores e vivências diferentes dos outros alunos] tem de cumprir as regras que os outros cumprem, independentemente dos valores que ela defende, daquilo que ela gosta . . . ela está aqui tem que aceitar . . . ela já entendeu que na turma ela é a minoria e portanto há regras a cumprir e ela não é excepção” (professora efectiva);

“obviamente que eles sabem que não podem entrar aos pulos na sala de aula e comigo não entram, porque eu fico à porta . . . naquela turma muito indisciplinada, eu tinha que estar à porta . . . eles entravam todos aos empurrões e eu tinha que pôr a mão “ei . . . vamos lá entrar calmamente “. . . quando às vezes um pulava à minha frente, eu pegava nele logo . . . “lá para fora . . . e entre calmamente!” isto foi quase todo ano a ensiná-los a entrar para a sala de aula”, mais adiante a mesma professora, a respeito do cumprimento das regras de comunicação: “[quando eu pergunto ao João, não responde a Maria, ora se eu pergunto ao João, a ver se ele sabe, se puxo por ele . . . e os outros respondem logo] mas tu chamas-te João! ” (professora efectiva, membro do conselho directivo);

“tento sempre dar-lhes a entender que há regras para cumprir . . . cada um tem de ter a responsabilidade de se comportar . . . devidamente para não prejudicar o outro e na minha aula é

mesmo assim . . . o aluno tem que sentir que há uma responsabilidade mútua” (professora efectiva);

“[pus as regras à turma no início do ano, as regras são estas . . .] depois houve um período de aprendizagem (. . .) agora as coisas estão que é uma maravilha ⁸²” (professor efectivo, membro do conselho directivo);

⁸² Entrevista realizada em Março.

"[é sobretudo a conversa, o pedir coisas ao colega do lado (. . .)] normalmente no início mando-os calar, mando-os estar sossegados" (professora provisória);

"se eu apanho algum bilhete a circular é lido em voz alta (. . .), porque eles sabem exactamente que eu estipulei isso no princípio do ano (. . .)", mais adiante a propósito das regras de comunicação e de pontualidade: "o caso de um miúdo que não deixa falar os outros e fala com o colega do lado e quer sempre responder e às vezes não é a altura certa, então o menino não fala, não abre a boca agora, só quando eu solicitar e pronto; quando eu me zango, quando eu tenho que marcar os limites . . . eles ficam ali aterrados, ficam mesmo ali caladinhos (. . .); não marco falta aos alunos que ao primeiro tempo cheguem atrasados e que eu sei que vêm de transporte público e . . . que não é por sistema, porque hoje, por exemplo, uns alunos que chegaram atrasados e como é costume, já não tiro a falta . . . eles também já sabem . . . " (professora de inglês, efectiva).

O indicador chamar a atenção do aluno inclui unidades de registo que vão do simples mandar calar à repreensão, passando pela admoestação, aliás como podemos ver através destes extractos de algumas entrevistas:

"às vezes, ralhamos, mas é porque o pai ou a mãe também gostam deles e também ralham, ralhamos . . . entre aspas . . . fazemos chamadas de atenção, porque nós nos interessamos por eles . . . por exemplo, uma aluna difícil que tenho este ano, eu tive que lhe chamar a atenção várias vezes (. . .) é que se nós não conhecêssemos, se não tivéssemos um conhecimento mínimo do aluno, éramos capazes de mandar para a rua vá-se embora que isso é uma falta de educação, mas no fundo o que nós fazemos são chamadas de atenção" (professora efectiva);

"eles estão nas minhas aulas muitas vezes sem fazer nada, ora aí eu tenho que estar sempre a repreendê-los (. . .) uma pessoa chama-lhes a atenção e eles ignoram muitas vezes o que o professor lhes diz . . . desviam-se para o lado e continuam com o colega (. . .) outras vezes, uma repreensão oral . . . é forte para eles, eles sentem aquilo . . . e sentem bastante . . . é o suficiente . . . " (professora provisória);

"quando há situações de indisciplina . . . há várias etapas . . . há a etapa de . . . se resolver na altura, chama-se a atenção para o aluno de que não está a portar-se bem, portanto chamá-lo à razão . . . [se ele continua (. . .)]" (presidente do conselho directivo);

"há alturas em que tenho que mandar calar N vezes, porque falam de outras coisas, porque se dispersam".

Uma professora efectiva salienta a eficácia da actuação imediata do professor, quando ocorre qualquer comportamento que viole as regras, dizendo: *"tenho-me dado bem com este tipo de . . . estabelecimento de regras e . . . quando eles . . . nalgum momento tentam ultrapassar, eu chamo-os imediatamente à atenção . . . eles recuam imediatamente".*

Por sua vez, outra professora efectiva aponta os problemas que se lhe levantam quanto às reacções mais intempestivas dos professores face às situações, levantando muito a voz ou mesmo gritando, como podemos ver através deste fragmento do seu discurso: *"é uma chatice a pessoa ter que se exaltar . . . ter que se exaltar não . . . a pessoa considerar que já não é capaz de controlar a situação se se mantiver calma (. . .) às vezes resolve-se com um grito, porque salta a tampa e . . . e . . .*

. e por vezes funciona . . . e eles ficam sossegados, ponto final (. . .) obviamente que ninguém gosta de ter que estar aos gritos nas aulas e enfim é uma parvoíce, a gente deve resolver de uma maneira melhor . . . ”.

Apenas dois professores efectivos referem a ameaça como acção de disciplinação. Um deles afirma: *“quando eu lhes digo eu deixo-te estar ao pé do teu amigo ou da tua amiga, mas . . . vais prometer que te portas como deve ser eles aí . . . tentam . . . se querem continuar ali, têm que se portar como deve ser, senão . . . terão que sair de ao pé do amigo ou da amiga”, enquanto que o outro: “no segundo dia disse-lhes assim o primeiro que entrar e que ponha os pés em cima da carteira, o primeiro que aqui entrar a empurrar os outros, vai para a rua ainda fizeram, mandei para a rua”. Transparece no discurso deste último professor uma atitude consequente na aplicação das ameaças que foram proferidas numa fase muito precoce da relação pedagógica (2º dia de aulas) e no discurso do primeiro professor uma ameaça que tem também implícito um voto de confiança.*

No que diz respeito à subcategoria **controlo do comportamento com punição**, são as acções do professor que implicam **restrição à ocupação do espaço** por parte do aluno que apresentam maior frequência (o que se deve fundamentalmente ao indicador expulsar o aluno da sala de aula), seguidas do **recurso a outras instâncias** (o que se deve fundamentalmente ao indicador comunicar à família) (ver Anexo XXVII).

Quase todos os professores referem o uso da expulsão do aluno da sala de aula:

“o castigo mais frequente é o pôr na rua, recorre-se bastante a esse tipo de castigo . . . recorre-se mais a este tipo de castigo quando há falta de saber estar, quando há falta de educação . . . os palavrões . . . ” (professora efectiva);

“quando a pessoa considera que já não é capaz de controlar a situação, então vai mandando para a rua, um aluno atrás do outro . . . acaba por não dar a aula (. . .) naquela turma indisciplinada, havia alturas que eu tentava resolver as coisas de outro modo [ser compreensiva e branda de mais, no ponto de vista dos alunos], por isso é que depois eu tinha que os mandar quase todos para a rua . . . ; aconteceu com outros professores . . . mandarem-nos todos cá para fora e virem ao conselho directivo e dizer eu não dou mais aulas, porque eles assim, não sei quê, não sei quê, eu não os consigo controlar . . . eu nunca quis chegar a esse ponto, sempre tentei resolver as coisas sem andar a aborrecer o conselho directivo . . . e também francamente não sei se mandar para a rua de facto vai resolver ou não, então eu quero resolver de outro modo e depois . . . às vezes caio no extremo, sou branda de mais e isso é muito para tentar aguentá-los ali na aula” (professora membro do conselho directivo);

“[umas vezes fala-se com eles . . . que aquilo não se diz, não se faz e eles reconhecem, outras vezes, uma pessoa fala e eles não reconhecem], outras vezes, temos mesmo que os pôr na rua . . . mas não vou pôr nenhum aluno de parte, num canto, tipo ignorá-lo . . . vamos tentar integrá-los, pô-los de parte não pode ser . . . ” (professora provisória);

“(. . .) quando eles não cumprem as regras . . . em última análise . . . a última hipótese é sempre mandá-los sair, porque eu acho que não . . . que não resolve a situação [e enuncia outras

formas de intervenção: mudar o aluno de lugar, comunicar com a família, mudar o plano da aula (. . .)]" (professora efectiva)";

"raramente mando para a rua . . . acho que uma vez mandei (. . .)" (professor provisório);

"nós vemos aqui que os castigos . . . digamos . . . pôr fora da aula, os castigos disciplinares não têm muito impacto neles (. . .) mas o aluno tem de aprender a estar na aula, há sempre aquele tempo de habituação, tem de ser adaptando a pouco e pouco à própria escola, à própria sala de aula, ao próprio professor, aos próprios colegas . . . se não se porta como deve, chama-se a atenção (. . .) se continua . . . portanto indisciplinado ou tentando sempre a mesma situação é convidado a sair da aula (. . .)" (presidente do conselho directivo);

"se abusam vão para a rua, porque não houve outras hipóteses . . . eu tentei aguentá-los dentro da sala de aula o máximo tempo possível . . . mas a certa altura não dá" (professora provisória);

"[ameaçou expulsar da sala de aula] no 2º dia ainda fizeram [pôr os pés em cima da carteira . . .], mandei para a rua, no 3º dia acabou" (professor membro do conselho directivo).

Uma professora efectiva refere a utilização da estratégia de mudar o aluno de lugar, dizendo:

"se o aluno insiste em conversar . . . com o colega do lado e eu já o avisei que não pode continuar naquela situação . . . por exemplo . . . muda de lugar . . . é uma das formas . . . mudá-los de lugar, resulta bastante, porque eles normalmente querem estar ao pé dos amigos com quem gostam mais de conversar, com quem se dão melhor . . . há a tentação de conversar com os amigos (. . .) essa estratégia de os mudar de lugar, quando eles se portam mal . . . funciona um bocado . . . funciona".

Um professor provisório, professor de educação física, ao relatar uma situação em que expulsou um aluno da sua aula diz o seguinte: "(. . .) mas depois disse *anda cá . . . anda cá . . . senta-te aí, vá . . . ficas aí sentado, até ao fim da aula, porque senti que realmente era aquilo que ele queria [ir para a rua], porque lá fora tinha isto, tinha aquilo . . .*".

Alguns professores referem a atribuição de determinadas tarefas, como forma de disciplinação, sendo neste caso o fazer reparar danos o indicador que apresenta maior frequência. As duas professoras efectivas que citam esta última forma de disciplinação fazem-no assim:

"[quando havia buracos nos soalhos das salas e alguns alunos "enfiavam os cadernos dos colegas nesses buracos] depois tinham que ir lá dentro para o buraco . . . buscar os cadernos (. . .)";

"[não podem de maneira nenhuma escrever nas carteiras], porque se escrevem nas carteiras vão limpar, vão buscar ali o Cif, aquele produto para limpar . . . eu raramente costumo vê-los a escrever nas carteiras . . . se acontece vai logo buscar e eles já nem refilam".

Uma destas professoras, professora de inglês, menciona também a atribuição de tarefas académicas difíceis, relatando mesmo esta situação exemplificativa:

*"se escrevem bilhetes . . . se eu apanho algum bilhete a circular é lido em voz alta para toda a turma e é traduzido em inglês . . . é traduzido por eles; digo assim *agora como castigo, se faz favor vais traduzir isto em inglês* . . . isto só aconteceu para aí duas vezes este ano . . . é lido em voz alta*

logo e, portanto, é claro que eles já não escrevem bilhetes . . . há uns tempos foi lido um bilhete em voz alta (. . .) e então era esta coisa ridícula: *emprestas-me as tuas calças pretas para logo à noite?* e eu li aquilo em voz alta e a aluna sentiu-se assim um bocado inibida . . . nem sei se isto é correcto, nem se é incorrecto, sei que faço isto e que resulta, só aconteceu duas vezes este ano . . . ”.

O professor de educação física atrás referido, por sua vez, reporta-se à dificuldades com que se depara na gestão das situações pedagógicas em que recorre à atribuição de tarefas extra como castigo:

“(. . .) castigos . . . castigos com parêntesis . . . isso tento sempre canalizar as coisas para o movimento . . . ora se há colegas, por exemplo, que correm 8 minutos e tu estás a interromper constantemente a aula e não deixas os teus colegas fazerem . . . o exercício correctamente, vais correr mais 2 minutos . . . se ainda não foi suficiente fazer mais isto, fazes mais aquilo, na realidade isto nunca se passa bem assim . . . porque das duas uma . . . se eu dou atenção . . . a ele . . . para ver se realmente cumpre o castigo, deixo vinte atrás de mim . . . que ou estão a rir, ou estão a dizer *'tás a ver, 'tás a ver, não devias ter feito isso!*, distraem-se e automaticamente se está a perder algo . . . portanto o que eu costumo fazer é . . . ponho-o a fazer isso e de vez em quando lá vou dando um olhinho para ver se ele realmente está a fazer aquilo e . . . volto a pegar nos vinte que tenho e esqueço-o um bocado; isto é só um pouco para os fazer perceber que . . . não está correcta aquela acção dele, posso-lhe chamar castigo . . . mas anda um pouco à volta disto . . . ”.

Apenas existem três referências à marcação de faltas disciplinares, feitas por professoras efectivas, uma das quais é feita num contexto em que a entrevistada defende a utilização de acções de persuasão ou, quando muito, de imposição face à utilização pelo aluno de linguagem inapropriada:

“ quando um diz uma asneira ou assim, não vai imediatamente para a rua, repreendo-o ou no final da aula vem falar comigo . . . mostro-lhe porque não se pode dizer . . . não vai propriamente levar logo uma falta disciplinar só porque disse uma asneira . . . a não ser que seja propositada ”.

As outras duas referências, embora de carácter mais geral, inserem-se em unidades de contexto idênticas. Diz a presidente do conselho directivo: “[*chama-se a atenção do aluno de que não está a portar-se bem, se ele continua (. . .) é convidado a sair*], a partir do momento em que é convidado a sair da aula e lhe é registada a falta no livro de ponto, há obrigação, da parte do professor em fazer imediatamente . . . a participação ao director de turma”. Uma outra professora efectiva salienta: “é raro marcar uma falta disciplinar . . . marco, às vezes marco mesmo, quando excede assim determinados limites, marco mesmo . . . quando são aqueles problemas que eu considero menos graves . . . não é caso que eu diga assim . . . vai ter falta disciplinar” . . . eu acho que nesse caso a maioria dos alunos vai piorar o comportamento . . . se eu o mandasse sair da aula”.

Nenhum entrevistado refere a marcação de faltas colectivas.

O recurso a outras instâncias é como dissemos um aspecto bastante referido dentro desta subcategoria **controlo com punição** (Anexo XXVI). Em determinadas circunstâncias, a comunicação com a família ou com outras entidades exteriores à relação professor-aluno, pode ter implícita uma acção punitiva. Vejamos o que nos dizem os professores que se referem a este aspecto:

“[quando eles não cumprem as regras (. . .)] ultimamente temos . . . a caderneta . . . onde nós

podemos . . . comunicar com os pais e informá-los de tudo o que se passa . . . se o aluno constantemente . . . perturba a aula, deve-se mandar uma informação ao encarregado de educação, para o encarregado de educação tomar conhecimento da forma como ele está dentro da sala de aula, isso para os alunos já é uma forma de lhes indicar que . . . que a escola . . . não é uma brincadeira e que não pode ultrapassar certas regras e que os pais precisam de saber que eles aqui também têm que estar como deve ser" (professora efectiva);

"quando há assim problemas muito graves, em primeiro lugar . . . se são graves comunico ao director de turma . . . quando há assim problemas muito graves comunico ao conselho directivo . . . se são assim daqueles problemas que eu considero assim menos graves . . . o aluno está sempre a falar ou . . . não traz material ou . . . de alguma forma . . . acaba por perturbar o funcionamento da aula . . . nesses casos eu escrevo . . . no caderno do aluno . . . informo os pais" (professora efectiva);

"se o aluno é reincidente, . . . se de facto aquela postura dele é normal . . . numa ou duas ou três aulas, quando atinge a terceira falta . . . disso é logo dado conhecimento ao encarregado de educação" (presidente do conselho directivo).

Finalmente, em relação ao acto de castigar, por vezes os entrevistados fazem-lhe referência, sem contudo explicitarem o tipo de castigo, salientando princípios ou convicções em que baseiam a sua acção neste campo, que pensamos serem relevantes para a caracterização do ambiente disciplinar da escola. Transcrevemos alguns desses momentos das entrevistas:

"eu partilho da ideia de que não há alunos maus . . . mas, o certo é que na prática, às vezes, há alunos que não vão de outra forma sem . . . sem . . . sem um castigo" (professora efectiva);

"eles precisam de . . . de sentir que há autoridade, porque senão ficam completamente perdidos . . . alguns mereciam uns castigos, teriam ficado mais calmos . . . castigar nem sempre resolve . . . mas teriam ficado mais calmos; quando os alunos são extremamente agressivos, claro que nós temos que lhes dar alguns castigos . . . às vezes ficamos cheias de pena, mas ele tinha que ser castigado" (professora membro do conselho directivo);

"quando o professor actua . . . com uns certos castigos, o aluno, às vezes, não vê nele um amigo, vê mais . . . uma pessoa que o está a contrariar e não gosta de todos . . . os professores" (presidente do conselho directivo).

Duas professoras, membros do conselho directivo, referem a utilização de práticas punitivas e não punitivas associadas, como podemos observar através destes extractos das suas entrevistas:

"(. . .) ele fez aí umas asneiras e de facto teve que ser castigado (. . .) eu sabia que ele era assim por outros motivos, mas ele tinha que ser castigado, porque também não podemos passar o tempo a achar que temos que ter pena deles, nós não podemos ter pena deles . . . porque não é a nossa pena e o nosso passar . . . como é que se diz . . . a mão pelas costas, dar palmadinhas nas costas, que vai resolver o assunto deles . . . isto é extremamente complexo e . . . frequentemente doloroso (. . .) e fica-se frequentemente dividido ou porque sabemos que o miúdo tem uma série de problemas, sabemos ou que ele é oprimido ou que ele é revoltado, ou que . . . em casa, por causa dos pais, disto ou daquilo, ele vem cá para a escola faz uma série de asneiras . . . como é que nós vamos resolver . . . nós sabemos o que o leva a ser assim . . . mas vamos desculpá-lo constantemente? . . . já temos por

experiência que se se desculpar constantemente este tipo de situações, eles não vão melhorar, porque acabam por não saber muito bem a diferença entre o bem e o mal, o que está certo e o que está errado, o comportamento correcto ou não . . . ”;

“quando se manda um aluno para a rua . . . ele vai para a rua, mas no final tem que voltar, porque no final da aula tem que conversar . . . as coisas têm que ficar mais ou menos resolvidas, não pode . . . ele ficar com uma raiva tremenda de mim, porque o mandei para a rua e eu também não quero sentir . . . de alguma forma não quero ficar com ressentimento nenhum daquele aluno , porque eu tenho que continuar a trabalhar com ele e eu não posso ter absolutamente nada contra ele, porque senão isso vai influenciar a minha relação com ele e eu não quero que isso aconteça, porque senão isso vai influenciar a minha avaliação . . . e eu não quero que isso aconteça . . . no final eles têm sempre que ficar ali no final, depois de mandar para a rua, ainda têm que me ouvir . . . eles têm que entender porque é que mandei para a rua, eles têm que perceber o que é que fizeram bem e o que é que fizeram mal . . . geralmente eu faço-lhe as perguntas, não quer ser eu propriamente a dar a . . . lição de moral, quero que sejam eles a dizer-me e a responder-me . . . a relatar a situação, digamos, e a chegar à conclusão que eu quero, claro . . . é uma entrevista conduzida”;

“muitas vezes, quando eles . . . são postos na rua [expulsos da sala de aula], eles passam pelo conselho directivo e levam um raspanete . . . tentando sensibilizá-los para a sua responsabilidade dentro da escola . . . eles passam pelo conselho directivo muitas vezes e . . . em vez de andarem por aí . . . estão lá . . . conversam comigo [presidente do conselho directivo] , eu vou trabalhando e . . . vou-lhe chamando a atenção”.

Em resumo, a análise da informação relativa a este nível da intervenção disciplinar revela-nos uma grande diversidade de formas de intervenção (em especial por parte dos professores efectivos), apesar de se destacarem os procedimentos de **controlo sem punição**.

Parece ainda poder afirmar-se que existirá da parte dos professores efectivos um maior equilíbrio no uso de acções preventivas, de controlo não punitivo e de controlo punitivo, ao passo que o discurso dos professores provisórios tem grande incidência nos procedimentos de controlo não punitivo. Acresce ainda a alusão, por parte de alguns, embora poucos, professores efectivos a procedimentos mistos, segundo os quais associam formas de controlo punitivo e não punitivo (por exemplo, quando castigam também conversam com o aluno).

Quanto às acções de **prevenção** reportam-se fundamentalmente a práticas de início de ano lectivo, destacando-se a alusão à definição de regras (que é de longe o indicador que apresenta maior frequência, considerando as diferentes subcategorias).

Quanto às acções de **controlo não punitivo**, destacam-se aquelas que assumem um carácter de imposição, cujos indicadores com frequência mais elevada são a fazer cumprir as regras e as chamadas de atenção (repreensões, admoestações . . .), seguidas das acções de persuasão, das quais se destacam os indicadores fazer discursos/dar lições de moral e conversar com os alunos. Ainda dentro desta subcategoria, é de realçar as referências por parte de quase todos os professores às acções de estimulação, sendo o indicador mudar o plano de aula (como resposta a

comportamentos e situações perturbadoras) aquele que apresenta maior expressão numérica. Apenas dois professores mencionam acções de diagnóstico, como procedimentos de controlo de situações de indisciplina.

Finalmente, e no que respeita às acções de **controlo punitivo**, as restrições à ocupação do espaço e o recurso a outras instâncias são aquelas que apresentam maior frequência, sendo no primeiro caso o indicador expulsar o aluno da sala de aula aquele que tem maior expressão e no segundo o indicador comunicar à família o mau comportamento do aluno.

Acção do director de turma e do conselho de turma

Na análise da acção disciplinar do director de turma, a informação foi organizada nas subcategorias **prevenção** e **controlo sem punição** (Anexo XXVII), enquanto que na análise da acção do conselho de turma se identificaram as subcategorias **prevenção** e **controlo com punição** (Anexo XXVIII). É notória a escassez de informação relativa a este nível de intervenção disciplinar, como já referimos anteriormente.

Quanto à **intervenção do director de turma**, apenas os professores efectivos se referem a este aspecto e a maior parte da informação é veiculada pela professora coordenadora dos directores de turma e por uma das professoras membros do conselho directivo, que em anos anteriores também tinha desempenhado aquele cargo. De entre os entrevistados, apenas a professora coordenadora dos directores de turma desempenhava à data o cargo de director de turma, embora, como é óbvio, todos fossem membros dos diversos conselhos das turmas de que eram professores.

A quase totalidade das acções de intervenção disciplinar mencionadas são acções de **controlo não punitivo** (90,47%). Como seria de esperar, considerando o papel de mediador que é atribuído ao cargo de director de turma no nosso sistema educativo, estas acções consistem essencialmente no recurso a outras instâncias (família, outras instituições formadoras, conselho de turma). Este recurso a outras instâncias parece ser fundamentalmente utilizado para lidar com casos mais difíceis, como vemos através destes fragmentos de discurso:

"eu uma vez também tive o caso de um aluno que veio . . . com processos disciplinares . . . teve duas ou três suspensões noutras escolas, chegou aqui muito agressivo . . . sobretudo o primeiro mês e meio foi muito complicado . . . e depois acabou por ir para o Instituto de Formação Profissional, porque ele estava perfeitamente desintegrado . . . da turma (. . .)"

"quando há situações mais complicadas, o director de turma convoca um conselho disciplinar (. . .)";

"[turma difícil] eles só me obedeciam a mim . . . porque eu era directora de turma e passava o tempo a falar para os pais, a telefonar-lhes, quando eles faziam asneira . . . quando eu sabia que eles tinham feito . . . coisas chatas . . . telefonava imediatamente para casa, quando eles chegavam os pais já sabiam, o que era extremamente aborrecido para eles e aí conseguíamos controlá-los um

pouco”;

“[aluna agressiva que veio de outra escola com processos disciplinares] chamei a mãe e a mãe também é um bocado difícil . . . no primeiro contacto que tive com a mãe . . . ela despejou toda a agressividade, porque ela tinha uma má vontade contra a escola de onde a filha vinha, porque os professores tinham todos os defeitos e mais alguns, deixei a senhora desabafar, inclusivé faltei a uma aula . . . porque a senhora nunca mais acabava, portanto esgotou a hora da direcção de turma . . . e a partir daí, a aluna tem um feitio realmente original, (. . .) mas já entendeu que quanto à maneira de estar na aula, ela é a minoria e portanto há regras a cumprir e ela não é excepção”

“houve um aluno . . . ele era extremamente agressivo e eu não conseguia comunicar com ele (. . .) eu era directora de turma, cada vez que ele fazia asneiras (. . .) eu telefonava, eu escrevia, eu mandava cá vir a avó (. . .)”.

Não é somente o recurso a outras instâncias que nos remete para esse papel mediador do director de turma, podemos dizer que todo o conteúdo desta categoria, **controlo sem punição**, o sugere uma vez que os indicadores que a constituem se definem a partir de unidades de registo que o colocam no exercício da sua influência sobre situações em que não participa directamente, como podemos observar aqui nestes pedaços de discurso:

“ como directora de turma, quando colegas me fazem determinada queixa de um aluno, que teve um determinado comportamento, que para mim . . . estava longe de que existisse . . . eu . . . ” olha lá , porque é que ele terá tido esse comportamento contigo? será por isto, por aquilo?” e temos analisado em conjunto”;

“como directora de turma têm-se-me apresentado situações de tal maneira complicadas . . . eu não sei das situações, mas perante as atitudes e as . . . manifestações e as . . . reacções dos alunos . . . através do saber porque é que o aluno toma aquela atitude, porque é que o aluno é agressivo, porque é que o aluno diz aquilo a este professor e não diz aquele e diz a este . . . eu tenho aqui situações familiares muito complicadas . . . tendo nós um conhecimento mínimo delas, nós podemos . . . actuar de maneira diferente (. . .)”;

“ (. . .) eu tenho três alunas de cor . . . que lançavam impropérios aí quando os professores iam a passar . . . um dia, como directora de turma, numa aula . . . em cinco ou dez minutos no princípio da aula eu disse-lhes uma série de coisas e fiz-lhes ver . . . e disse-lhes que dissessem às suas amigas que . . . nós sabemos que alguns alunos . . . que muitos deles . . . têm os professores como inimigos, mas que não, que não devem dizer essas coisas, por este motivo, por aquele, por aquele e por aquele e a notícia deve-se ter transmitido, porque a partir daí deixou de se ouvir este tipo de linguagem”;

“[quando há situações de agressão física entre alunos] (. . .) o director de turma conversa com . . . os alunos implicados . . . tenta saber os motivos que os levaram a esses procedimentos . . . na maior parte das vezes até são motivos . . . próprios da idade deles . . . namoricos e outras coisas parecidas”.

Como se observa, trata-se de acções do director de turma junto dos alunos ou dos professores da turma que visam agir sobre os problemas, quer através do contributo para o diagnóstico, quer intervindo directamente através de conversas ou de discursos, quer ainda fomentando o uso do chamado “poder normativo-social”, ou seja, estimulando o uso de influência positiva de uns alunos sobre outros.

A informação relativa a **acções de carácter preventivo** é muitíssimo escassa; apenas uma entrevistada as menciona, ao referir, por um lado, a sua constante atitude de vigilância relativamente a um aluno que qualifica de muito agressivo (*“eu estava sempre em cima do acontecimento”*) e, por outro, a importância de em conselho de turma divulgar junto dos colegas determinados dados de caracterização do comportamento dos alunos, fornecidos pelos pais ao director de turma.

A este nível da acção concertada dos professores sobre a turma existem também referências particulares à **intervenção do conselho de turma**, sendo a sua quase totalidade relativa a acções de **controlo punitivo**, ou seja, quando este intervém sobre as situações tomando um carácter de conselho disciplinar e aplica os castigos previstos na legislação em vigor (Anexo XXVIII).

Apenas uma professora salienta um procedimento de carácter preventivo, ao dizer: *“logo no início se há aquele tipo de agitação a nível de aula (. . .) começa-se por tentar organizar . . . mudar de lugares, organizar . . . a planta da sala de forma diferente e tenta-se manter em todas as disciplinas (. . .)”*.

As restantes unidades de registo remetem para a aplicação das penas previstas na legislação em vigor, quando ocorrem comportamentos de indisciplina.

Sintetizando, neste nível de intervenção parece evidenciar-se uma acção de **controlo não punitivo** por parte do **director de turma** que se traduz em larga medida nas acções de contacto com as famílias dos alunos, mas também em conversas com os alunos acerca do seu comportamento e na análise das situações problemáticas com outros professores da turma. Por parte do **conselho de turma**, a esmagadora maioria das referências são-no a procedimentos de **controlo punitivo**, no quadro do funcionamento deste conselho enquanto conselho disciplinar, de acordo com a legislação em vigor. Observa-se uma quase ausência de referências a procedimentos de carácter preventivo.

Acção a nível da escola

Do conjunto da informação relativa à intervenção disciplinar, uma parte diz respeito a formas de participação na disciplina da escola que estão para além da intervenção directa do professor junto do aluno ou da família, ou seja, correspondem a um nível de intervenção mais amplo. Como referimos no capítulo da metodologia, dada a escassez de bibliografia sobre este aspecto concreto da intervenção disciplinar, recorreremos a um esquema diferente de análise, com o qual pretendemos manter, o mais possível, o sentido da informação tratada. Nos Anexos XXIX e XXX apresentam-se os resultados desta análise que organizámos em formas de controlo e de prevenção da indisciplina, respectivamente. As primeiras dizem respeito a reacções face a situações de indisciplina e as

segundas incluem as acções que visam antecipar-se a essas mesmas situações.

Observa-se uma enorme diferença entre a informação prestada pelos professores efectivos e provisórios. Enquanto que os primeiros mencionam um conjunto muito diverso de formas de participação a este nível, os segundos referem-se apenas a um mesmo tipo de participação – as conversas informais entre professores sobre disciplina. Os **professores efectivos** assinalam tanto formas de participação a nível formal, ou seja, ao nível dos diferentes órgãos e cargos de gestão da escola (conselho pedagógico, conselho directivo, coordenador dos directores de turma), como não formal, ou seja, formas de intervenção mais espontânea e individual do professor e fora do contexto da relação pedagógica com os alunos das turmas de que é responsável directo. Por outro lado, enquanto que os **professores efectivos** apresentam uma maior percentagem de unidades de registo relativas à subcategoria **prevenção** (57,14%), os **professores provisórios** apresentam maior quantidade de informação relativa à subcategoria **controlo** (62,50%).

Quanto aos **procedimentos de controlo**, ou seja, de reacção face a uma situação de indisciplina específica (Anexo XXIX), os professores efectivos destacam fundamentalmente a intervenção do conselho directivo em situações de expulsão do aluno da aula; são duas professoras membros deste órgão de gestão que contribuem com a maior parte das unidades de informação. Através do seu discurso, tão rico em relatos de situações, podemos quase ter a sensação de observar directamente a intervenção destes membros do **conselho directivo** face a essas mesmas situações. Por isso, transcrevemos aqui um fragmento relativamente longo de um desses relatos:

" (. . .) de vez em quando tem acontecido alunos virem aqui ao gabinete [do conselho directivo] queixar-se de colegas nossos e depois nós temos de fazer esta parte [conversar com o aluno acerca do seu comportamento], porque o colega mandou para a rua . . . mas não mandou ir lá no final da aula para conversar e resolver . . . para que fique tudo . . . em pratos limpos e que não fique ressentimento de parte e a parte . . . depois temos essa parte, temos que ser nós a fazer e eu digo então mas o que aconteceu? . . . se calhar o professor também já estava um bocado farto ah, mas ele levantou-se e disse-me isto e aquilo 'tá bem, não está correcto, mas se calhar tu também fizeste por isso e tal . . . então vamos lá a ver . . . e tal . . . e funciona o jogo das perguntas e respostas para se descobrir . . . o importante é que eles descubram por eles próprios o que fizeram e o que é que terá levado o professor . . . a reagir dessa maneira (. . .) geralmente eu tento que os alunos que vêm ali queixar-se dos professores, porque foram para a rua injustamente, . . . vão lá falar com os colegas . . . eles não querem ir (também ninguém lhes disse para lá irem) então, mas vais lá e falas e explicas a tua situação, . . . mas não vais lá agressivamente, dizes: s'tora, eu gostava de falar consigo sobre aquilo que aconteceu, gostava de ter uma conversa . . . calmamente e tal . . . outro dia um vinha mesmo furioso, ele era talvez da minha altura e eu penso que se de facto é verdade aquilo que ele contou, ele tinha razão . . . bem, mas ele foi lá falar com a professor, mas depois ele acha que os professores não conseguem dialogar, porque há alguns professores que eles acham que não conseguem dialogar (. . .) bem, o moço lá foi falar com o professor, conseguiu falar com ele e . . . resolveu e eu disse-lhe o importante é que tu não fiques com raiva do professor . . . porque ele vinha mesmo furioso . . . e que o professor também perceba que, de facto, tiveste essa atitude, porque te descontrolas-te e agora tu tens de continuar, tens o ano todo pela frente, não vais andar o tempo todo ali . . . a fazer fúria com o professor, vê bem que não funciona . . . então ele lá foi e

depois encontrei-o no pátio, reconheci-o . . . então sempre falas-te com o professor? . . . Sim . . . então disseste-lhe como eu te disse para dizeres? . . . sim . . . então e funcionou? . . . “foi, falámos e resolvemos . . . então e ainda estás com raiva do professor? . . . não, não, ele também tinha um bocado de razão (. . .) (professora membro do conselho directivo).

“aconteceu-me várias vezes . . . os alunos iam ao conselho directivo e conversavam comigo, às vezes estavam ali uma hora a conversar comigo e depois . . . desabafavam e deitavam cá para fora todas as angústias, os seus problemas . . . para conseguirem explicar . . . o porquê das suas atitudes, eu penso que no fim dessa tal conversa eles sentiam realmente que estava ali uma pessoa . . . que os queria compreender, que os queria ajudar, que não queria só acusar (. . .)” (professora efectiva, ex-membro do conselho directivo).

A presidente do conselho directivo refere ainda um esquema de acompanhamento das situações disciplinares que são alvo de participação disciplinar, do seguinte modo: *“a partir do momento em que o aluno foi convidado a sair da aula e lhe é posta a falta no livro de ponto, há obrigação da parte do professor em fazer imediatamente a . . . participação ao director de turma . . . essa participação aqui na nossa escola é feita em duplicado, porque é também entregue ao conselho directivo . . . o conselho directivo organizou aquele dossier (aponta e de seguida mostra à entrevistadora, um dossier volumoso, que se encontra numa estante do gabinete do conselho directivo, onde estava a decorrer a entrevista, e no qual se arquivam as participações disciplinares), para estar mais próximo dos problemas dos alunos (. . .)”.*

Outra parte da informação relativa à intervenção do **conselho directivo** diz respeito a formas de controlo punitivo e não punitivo de carácter impositivo. Disso são exemplo as unidades de informação que se seguem:

“ [situação de desordem geral na aula] muitas vezes, éramos chamados [membros do conselho directivo] para ir lá dentro da sala, porque a professora não conseguia controlá-los . . . aí eles acalmavam, eram chamados ao conselho directivo . . . eram identificados aqueles que eram os . . . principais . . . causadores da desordem dentro da sala de aula, eram chamados ao conselho directivo . . . de imediato eles teriam que dizer . . . eles próprios, aquilo que eles tinham feito, o que se tinha passado e deixavam isso tudo escrito . . . depois os pais eram imediatamente informados . . . o encarregados de educação . . . e depois nalguns casos . . . nalguns casos, saía logo uma pena do conselho directivo, portanto havia casos em que eles . . . tinham logo direito a um dia ou dois de suspensão, noutros casos . . . ia ser analisado depois em conselho de turma (. . .)” (professora efectiva, ex - membro do conselho directivo);

“no início do ano, com as turmas do 7º ano, os professores vinham aqui ao conselho directivo às vezes completamente desorientados e quando se sentiam incapazes de resolver a situação, por mais pequenina que fosse a coisa, achavam que o conselho directivo ia resolver . . . de facto acabávamos por resolver, porque era uma coisa assim pequenina e nós dávamos um puxão de orelhas enorme, em sentido figurado claro . . . e resolvíamos a situação assim . . . o miúdo ficava cheio de medo e passava a portar-se bem . . . a pouco e pouco . . . os miúdos sentiram-se um pouco mais controlados e tenho ideia que os professores também ficaram um pouco mais calmos, porque perceberam que em qualquer altura podiam recorrer . . . ao conselho directivo” (professora membro do conselho directivo);

"(. . .) muitas vezes . . . quando são postos na rua . . . passam pelo conselho directivo muitas vezes e . . . às vezes estão lá . . . em vez de andarem por aí . . . estão lá . . . conversam comigo, eu vou trabalhando e . . . vou-lhe chamando a atenção (. . .) quando há situações muito graves [relata um incidente com alunas que se embriagaram] a nossa preocupação é alertar logo o encarregado de educação (. . .)" (presidente do conselho directivo).

Para além das intervenções do conselho directivo são feitas referências a formas de intervenção baseadas na colaboração entre profissionais (professor – delegada de grupo; director de turma – orientador escolar – conselho directivo; professores da mesma disciplina, na passagem da turma de um ano lectivo para o seguinte). Transcrevemos de seguida alguns pequenos fragmentos de entrevistas, que ilustram este aspecto:

"[eu uma vez tive o caso de um aluno que veio . . . com processos disciplinares . . . teve duas ou três suspensões na outra escola, chegou aqui muito agressivo (. . .) e depois acabou por ir para o Instituto de Formação Profissional (. . .)] eu [directora de turma] com a Antonieta [orientadora escolar] fizemos todo um trabalho na sombra . . . ele não queria estar na escola, não queria nada . . . desenvolvemos tudo o que era possível, com o apoio do conselho directivo . . . até que acabámos por levá-lo para onde ele queria ir . . . a Antonieta fez um esforço enorme, eu também junto com os pais e ele conseguiu ir para o Instituto de Formação Profissional, onde realmente deve estar . . . " (professora efectiva, coordenadora dos directores de turma);

"eles dizem : o que é que eu aqui ando a fazer? eu preferia trabalhar . . . tanto que alguns nos pedem para lhe arranjarmos aqueles cursos de profissionalização . . . temos mandado alguns para Albarraque para . . . uns cursos da Misericórdia, outros para o Centro de Emprego de Benfica e alguns até criavam aqui problemas e de lá dão-nos as melhores informações deles . . . alguns já fizeram cursos . . . já têm carteira profissional, estão à espera de idade para trabalhar . . . aqui não faziam nada e lá são óptimos . . . aqui até eram mesmo agressivos e lá não, porque . . . encontraram-se a si próprios . . . " (presidente do conselho directivo);

"aconteceu há três anos . . . tivemos nesta escola uma professora (. . .) foi extremamente rejeitada pelos alunos (. . .) as coisas melhoraram porque houve uma sensibilização da parte da delegada de grupo, começou a acompanhá-la mais" (professora efectiva, coordenadora dos directores de turma);

"este ano peguei numa turma que não era minha e . . . uma turma . . . difícil . . . que foi muito difícil o ano passado, que era uma turma da tarde, e eu em conjunto com a professora que foi deles no ano passado, planifiquei, porque sabíamos que, à partida, essa turma ia dar problemas (. . .)" (professora efectiva).

Como atrás ficou dito, são também relatadas algumas acções de controlo, de carácter individual, que podem ser vistas como formas de participação do professor na disciplina da escola:

" . . . surgem muitas zangas entre eles . . . e depois é preciso estar perto deles para os poder . . . acalmar e para os poder controlar um pouco (. . .) batem-se uns aos outros . . . às vezes de uma forma agressiva, que é preciso que as pessoas [os professores] . . . intervenham para os separar . . . aqui os professores contribuem sempre para resolver essas situações . . . e normalmente essas

situações são sempre encaminhadas para o director de turma . . . [o director de turma conversa com . . . os alunos implicados . . . e tenta saber os motivos que os levam a esses procedimentos . . . na maior parte das vezes até são motivos . . . próprios da idade deles . . . namoricos e outras coisas parecidas]" (professora efectiva);

" [pais que exercem violência física sobre os filhos] quando eles às vezes vêm aqui à escola para lhe bater, os próprios professores são os primeiros a irem ter com o pai e dizem: não, não, vá-se embora, aqui ninguém bate! . . . estes casos agora não se têm verificado muito, mas é assim que os professores aqui procedem . . . " (presidente do conselho directivo).

Os professores provisórios salientam a existência de **conversas informais entre professores**, no sentido de se entreajudarem para uma melhor compreensão dos problemas de disciplina, como podemos observar através destes extractos:

"entre professores fala-se bastante, fala-se bastante, sobre problemas de disciplina . . . até às vezes . . . contam as estratégias que tomam em determinadas aulas . . . fala-se bastante, fala, fala . . . quando vou para casa levo sempre professores comigo, falamos muito sobre isso . . . o que aconteceu e como é que falam, como é que este respondeu e o que é que se fez . . . depois compreendemos, porque eles [os alunos] em casa é o que ouvem . . . acabamos sempre por cair sempre no . . . pensar coitadas das crianças. . . .";

"(. . .) cada professor age mediante aquilo que conhece do aluno e mediante o que partilha com os outros professores acerca desse aluno . . . há muito aquele eu já notei que ele é assim, eu já notei que ele é assado, a mãe já cá veio falar comigo, falou-me isto, falou-me aquilo (. . .)".

Também no domínio da **prevenção** da indisciplina se observa que os professores entrevistados referem acções desenvolvidas a diversos níveis (Anexo XXX). Essas acções inscrevem-se quer no desempenho de funções e cargos de gestão (conselho pedagógico, conselho directivo, coordenador dos directores de turma, directores de turma, grupos disciplinares), quer simplesmente a nível das conversas informais entre professores, quer ainda de um esforço colectivo para manter um bom ambiente disciplinar. Alguns fragmentos de entrevistas dão-nos a imagem destes diferentes âmbitos da participação dos professores na prevenção da indisciplina:

"o ano passado . . . eu era coordenadora dos directores de turma . . . na primeira reunião eu levava tudo escrito . . . tudo aquilo que tinha de dizer aos directores de turma, que eu considerava de extrema importância . . . e eu disse: por favor, façam assim assim, façam assim, assim, escrevam as regras no caderno, mas escrevam estas, estas e estas, todas aquelas que quiserem, mas estas, estas e estas (. . .) escrever no caderno as regras a todas as disciplinas é aborrecido, mas se o director de turma o fizer e tentar cumprir e se os outros professores . . . voltarem a falar nisso . . . e todos partirmos do princípio que é assim que se faz, eles [os alunos] vêem que têm que agir do mesmo modo com todos (. . .)" (professora membro do conselho directivo);

"nestes dois últimos anos . . . temos logo reunido com os encarregados de educação nos primeiros dias de aulas, mas isto a nível de toda a escola . . . todos os directores de turma" (coordenadora dos directores de turma);

"a escola tem um regulamento interno (. . .) a nossa escola considerou que . . . cabe a cada

grupo disciplinar . . . definir o que é uma falta de material . . . a escola decidiu que ao fim de três faltas de material, por período, era uma falta de presença e uma falta de presença que equivale a sair da sala de aula e a ter um castigo . . . mas recorre-se muito pouco a esse tipo de castigo (. . .)” (professora coordenadora dos directores de turma);

“o facto de sermos uma escola apenas com quinhentos e trinta alunos, divididos em dois turnos . . . leva-nos a estar bastante em cima deles e até às vezes a obviar certas questões (. . .) isto não é só com este conselho directivo (. . .) a escola pequena leva-nos a um contacto muito grande com eles, o que às vezes também nos leva à resolução de certos problemas facilmente . . . ” (presidente do conselho directivo);

“ou eu me dou com pessoas muito idênticas a mim ou então . . . não sei, porque eu falo com todos os colegas e falamos muito sobre a disciplina nos intervalos . . . os intervalos são curtos e não há muito tempo. . . mas penso que todos mais ou menos seguem . . . as mesmas normas” (professor provisória);

“fizemos aprovar o novo regulamento interno, que não havia . . . o regulamento interno . . . da escola era de . . . mil novecentos e setenta e . . . oito . . . era uma coisa completamente desactualizada, aquilo não fazia sentido absolutamente nenhum . . . fizemos aprovar um regulamento interno para . . . alunos, portanto direitos e deveres . . . e temos feito cumpri-lo” (professor membro do conselho directivo);

“[estes alunos não estão preparados, nem estão educados, nem há determinados valores . . . que para nós é um conceito tão básico de disciplina e que para eles não existe] eu acho que a escola faz tudo por tudo para . . . para os tentar educar . . . educar em todos os aspectos . . . até os professores todos, eu vejo, pela parte deles, não estão ali só para leccionar, mas também para os ajudar, para os educar, para mostrar determinados valores na vida, que são precisos ser respeitados . . . eu noto tudo isso . . . ” (professora provisória);

“aqui não é só importante para nós ensinar os conteúdos . . . é importante ajudar estas crianças a crescerem e a tornarem-se . . . pessoas . . . humanizadas . . . pessoas sensíveis e . . . que a escola lhes ensine . . . certos conselhos importantes para a vida, que eles depois levarão . . . para se formarem como pessoas (. . .) com estes alunos é muito importante conversar com eles . . . deixar que eles ponham os seus problemas . . . conduzi-los . . . dar . . . exemplos da melhor maneira de os resolver (. . .)” (professora efectiva).

Alguns professores mencionam ainda algumas formas de participação na construção do ambiente disciplinar da escola que vão desde a redacção de um documento a enviar aos serviços centrais do Ministério da Educação com o diagnóstico da situação disciplinar, até referências muito abstractas ao esforço da escola. Este último aspecto é referido por vários professores, tanto efectivos como provisórios. Do seu discurso a este propósito, destacamos alguns fragmentos que nos parecem bastante elucidativos:

“eu acho que a escola faz tudo por tudo para tentar . . . manter o máximo de disciplina (. . .)” (professora provisória);

“eu acho que nós [conselho directivo] . . . preocupamo-nos muito com esta questão da disciplina

e mostrámos, eu penso que provámos, de alguma forma, que éramos capazes e que nos interessávamos por todo e qualquer problema fosse grande ou pequeno” (professora, membro do conselho directivo);

“a relação com os alunos tem vindo a melhorar . . . e isso deve-se ao esforço da minha colega presidente do conselho directivo . . . ela é uma pessoa com muito bom senso . . . (professor, membro do conselho directivo);

“muito faz o conselho directivo nesta escola para manter um bom ambiente (. . .) acho que se portaram sempre impecavelmente, tentando resolver os problemas todos . . . sem guerras . . . sem dramas . . . o . . . que foi bom” (professora provisória);

“[a participação dos professores na construção da disciplina escolar] tem peso, tem muito peso mesmo . . . a maior parte dos professores tem um papel positivo na disciplina da escola . . . e em conduzi-los, não há dúvida nenhuma que tem . . . nesta escola os professores tem o mérito de . . . muitas vezes serem quase missionários” (presidente do conselho directivo).

Voltando às referências concretas, assinala-se a menção a uma secção de conselho pedagógico para os problemas de disciplina feita pela coordenadora dos directores de turma que a determinada altura nos diz:

“eu pertenço à secção do pedagógico . . . que trabalha os problemas disciplinares na escola e . . . esse grupo tem reunido (. . .) tem-se verificado que realmente os problemas entre os alunos e os professores . . . nomeadamente as faltas disciplinares, a expulsão da sala de aula, . . . não é com os professores mais velhos . . . mas com os professores novos, que começam a dar aulas . . . sobretudo quando começam, no 1º e no 2º ano . . . a dar aulas . . . ”.

Em suma, observa-se uma **grande profusão de formas de intervenção e modos de participação dos professores na disciplina a nível da escola**, quer se trate da sua participação enquanto membros de órgãos de gestão ou no seu contacto algo informal entre professores ou com os alunos. Destacamos neste capítulo o desempenho do **conselho directivo** ao qual são feitas referências que vão desde a sua intervenção diária de carácter mais preventivo que se traduz no **contacto diário com os alunos**, até aos **diferentes tipos de acção de controlo não punitivo** (conversas e repreensões, comunicação directa com a família aquando da ocorrência de incidentes, acompanhamento das situações de indisciplina, colaboração com professores e outros técnicos . . .).

Fazendo uma **síntese** de toda a informação analisada acerca das formas de **intervenção disciplinar** tanto a nível do professor na aula, do director e do conselho de turma, como a nível da escola, diremos que se salientam os seguintes aspectos:

- A maior parte da informação recolhida é relativa ao primeiro nível de intervenção – o professor na aula.
- Quer considerando cada nível de *per si*, quer o conjunto da informação relativa aos três níveis, as acções de **controlo não punitivo** são aquelas em que o discurso dos professores apresenta maior incidência.

- Evidencia-se, especialmente por parte dos professores efectivos, uma **grande diversidade de práticas**, tanto preventivas, como de controlo não punitivo, quer se trate da intervenção a nível da sala de aula como da intervenção a nível de escola .
- Tanto nas práticas de controlo punitivo como não punitivo, e aos três níveis de intervenção analisados, evidencia-se uma preocupação de **ligação** das acções da escola à família.
- Nas **práticas preventivas**, de modo particular a nível da intervenção do professor na aula, têm grande expressão as acções características do **início do ano**, destacando a importância atribuída à **definição de regras** e à **vigilância do seu cumprimento**.
- Observa-se a nível da acção consertada dos professores, enquanto equipa que trabalha com uma turma (**director de turma e conselho de turma**) uma evidente **falta de práticas preventivas**.
- A nível de **escola**, observa-se uma incidência do discurso dos professores efectivos nas **práticas desenvolvidas no âmbito dos cargos de gestão da escola**, enquanto que o discurso dos professores provisórios incide sobre **acções de carácter informal**. A participação neste nível parece assim estar particularmente reservada aos professores efectivos, mas parece igualmente existir um espaço de colaboração não estruturada e mesmo informal que é particularmente valorizado pelos professores provisórios.
- Grande parte dos professores salienta o **esforço da escola** na construção de um ambiente de disciplina.

1.2.3.4. Causas atribuídas à indisciplina na escola

De acordo com o que definimos na metodologia, o discurso dos professores acerca deste aspecto do ambiente disciplinar foi organizado nas seguintes categorias – causas **pessoais e familiares**, causas **escolares** e causas **sociais**. Como se observa no Quadro 22, são as causas pessoais e familiares que constituem as explicações mais frequentes para a indisciplina, no discurso do professores desta escola (63,08% das unidades de registo).

Quadro 22 - Causas atribuídas à indisciplina na escola

	Profs. Efects.		Profs. Provs.		Total	
	f	%	f	%	f	%
Pessoais e familiares	32	65,31	9	56,25	41	63,08
Escolares	16	32,65	7	43,75	23	35,38
Sociais	1	2,04	-	-	1	1,54
TOTAL	49	100,00	16	100,00	65	100,00

A informação distribuída por cada uma destas categorias foi organizada em subcategorias e respectivos indicadores, como se pode observar no Anexo XXXI. Verifica-se uma enorme proliferação de indicadores, se bem que, se possam identificar alguns que apresentam uma maior concentração: **desmotivação do aluno** (7,69% das u.r.), **fase do desenvolvimento do aluno** (9,23% das u.r.), **conflito de valores na relação professor-aluno** (7,69% das u.r.) e **más condições físicas da escola** (6,15% das u.r.).

A evidente dispersão observada é particularmente flagrante na subcategoria causas relativas à família. O discurso dos **professores efectivos** incide bastante nos problemas inerentes às relações interpessoais nas famílias (cerca de 62,5% das u.r. desta subcategoria), embora apontando aspectos muito diversos das mesmas, que vão desde os afectos, a atenção e cuidados prestados aos filhos até às relações de autoridade, enquanto que os **professores provisórios**, aparentemente, atribuem maior importância aos problemas de carácter sócio - económico.

Transcrevemos seguidamente, alguns pedaços das entrevistas em que os professores aludem a estes aspectos e que nos parecem mais significativos:

"[aluno que ameaçou o professor de agressão física] ele era um miúdo muito carente . . . a nível . . . familiar, vivia completamente . . . abandonado, por detrás desta agressividade há sempre problemas muito graves . . . " (professora efectiva);

"[alunos com uma certa agressividade para o professor] eu penso que isto tem a ver com todo o ambiente em que eles estão . . . habituados a viver e depois chegam aqui à escola e . . . desconhecem completamente que há regras, que vão ser impostas pelo professor e que eles têm de cumprir . . . " (professora efectiva);

"são miúdos que muitas vezes vivem num ambiente sem autoridade e outras vezes num ambiente de prepotência" (professor efectivo);

"carências afectivas, eu penso que provocam estes problemas disciplinares (. . .) temos aí um miúdo que nos tem dado muitos problemas (. . .) sabemos que o miúdo tem uma série de problemas, sabemos que ele é oprimido, que ele é revoltado . . . em casa . . . as coisas passam-se assim" (professora efectiva);

"quando retornam, após as férias grandes, vêm de facto diferentes, o que nos leva a pensar que nos bairros deles . . . mesmo em contacto com as famílias, eles têm acesso a essa agressividade (. . .) como até concerteza sofrem dela" (professora efectiva);

"[alunas a quem são atribuídas responsabilidades na família excessivas para a sua idade] chegam-me no outro dia de manhã . . . vêm cansadas, vêm desmotivadas e depois vêm com aquela agressividade . . . aquela vontade de explodir, de rebentar, porque em casa . . . não podem" (professor provisório).

Quanto às causas relativas ao aluno, salientam-se pela sua frequência os indicadores **desmotivação** e **fase do desenvolvimento**, de cujas unidades de registo destacamos aqui alguns

exemplos:

"[alunos muito agressivos] havia muito desinteresse, era mesmo já um verdadeiro desinteresse, uma desadaptação em relação à escola" (professora efectiva);

"a falta de interesse leva-os muitas vezes a não trazer material para a aula" (professora efectiva);

"a desmotivação deles em relação a tudo, não é só em relação à escola" (professora efectiva);

"às vezes, os problema da sala de aula advêm do facto de eles não quererem estar . . . a aula para eles não lhes diz nada" (professora efectiva);

"(. . .) tive o caso de dois alunos que vieram . . . com processos disciplinares . . . tiveram duas ou três suspensões noutras escolas, chegaram aqui muito agressivos . . . um deles não queria estar na escola, não queria fazer nada" (professora efectiva);

"muitas energias dos meninos . . . agressivas . . . porque eles são adolescentes e a adolescência, sabe-se que é a idade da exuberância" (professora efectiva);

"[alunos fazem barulho e não acatam as ordens dos continuos] eu penso que isso está tudo também relacionado . . . com a idade deles e . . . com a própria fase da vida em que eles estão" (professora efectiva);

"[agressão física entre alunos] na maior parte das vezes até são motivos . . . próprios da idade deles . . . namoricos e . . . outras coisas assim parecidas" (professora efectiva);

"[a distração, a tendência para a distração] o que é próprio, às vezes, da idade deles" (professora efectiva);

"os miúdos são naturalmente agressivos . . . talvez devido à idade . . ."" (professora provisória).

Todavia, outros indicadores se destacam, não pela frequência mas pelas características da própria informação, como aquela que dois professores, membros do conselho directivo, nos prestam a determinada altura:

"[temos miúdos . . . mas muitos, que vêm para a escola sem qualquer alimentação . . . matinal e eu duvido mesmo que alguns deles à noite comam alguma coisa . . . temos aí alguns alunos que chegam a passar o fim de semana sem comer] um adolescente . . . que anda sistematicamente com o estômago vazio, subalimentado . . . obviamente é uma pessoa revoltada, socialmente uma pessoa revoltada, não podemos ter ilusões acerca disso, não pode ser uma pessoa risonha, não é uma pessoa que aceite com facilidade a autoridade de ninguém";

"houve um aluno, . . . ele era extremamente agressivo e eu não conseguia comunicar com ele, porque ele não se abria com ninguém, não falava . . . tinha muitíssimos problemas".

De entre as causas relativas ao professor salienta-se no discurso dos professores efectivos o indicador **falta de preparação/falta de experiência**, um dos quais afirma a determinada altura:

“[deixar os alunos . . . fazer o que não devem] essencialmente professores provisórios, que são pessoas . . . à partida menos preparadas . . . para a função docente, pessoas muitas vezes com inexperiência . . . pessoas que estão o primeiro ano em contacto com os alunos”.

Um dos professores provisórios, professor de educação física, de certo modo responsabiliza o **modelo de ensino dominante** pelas situações de indisciplina que se desencadeiam:

“[conflitos entre professores e alunos, devido à maneira destes estarem na aula] eu em parte compreendo, porque há muitos destes jovens que não se adaptam . . . ao nosso sistema tradicional de ensino . . . estarem três ou quatro horas sentados numa cadeira, quando muitos deles têm uma vivacidade e uma energia que quando estão . . . em educação física eu noto isso perfeitamente”.

Alguns professores evidenciam causas que se situam no âmbito da relação, ou seja, do encontro entre professor e aluno; delas se destaca a existência de **conflitos de valores**, que os professores definem assim:

“a escola é um local onde tem . . . que haver um determinado tipo de autoridade para que se possam desenvolver . . . com normalidade determinados processos de ensino e aprendizagem . . . ora, muitos dos nossos alunos não compreendem . . . não compreendem porque não podem compreender mesmo, não compreendem porque não faz parte da sua vivência (. . .) eles vêm já com vivências adquiridas, já com conceitos . . . interiorizados e depois é muito difícil à partida aceitarem a autoridade da escola, no sentido de serem . . . bem comportados, eles às vezes acham que estão a ser bem comportados, só que o modelo de bem comportados deles não é o modelo da média dos professores, não é deste nem daquele, da média, nós professores achamos que tem que haver um mínimo que se deve estar na sala de aula, não se pode estar numa sala de aula em cima da carteira, a pular e muitos deles acham isso natural . . . ”;

“eu penso que a maior parte dos problemas que se . . . têm posto aqui . . . entre alunos e professores é exactamente porque há alguns de nós professores que não abdicam daquilo que aprenderam . . . dos valores que têm . . . portanto têm que descer aos alunos (. . .)”.

De entre as causas relativas à escola os professores salientam as suas **más condições físicas**:

“(. . .) as salas são um frigorífico no inverno, porque as paredes estão todas . . . abertas . . . cheias de frestas, quer as janelas, quer as paredes, por onde entra ar frio, gelado . . . e não há aquecimento, obviamente nas salas . . . e no verão é um forno, isto é um forno autêntico, isto aquece a temperaturas de 30 a 40 graus aqui dentro . . . isto a partir de Maio, Junho, fins de Maio, princípio de Junho, não se consegue dar uma aula sem estar . . . a limpar o suor, que é uma coisa brutal, que atenção podem ter os miúdos, quando têm a caneta a escorregar com a mão suada, estão todos suados (. . .)” (professor efectivo);

“se não fosse a escola estar tão velha (. . .) vêem-na a cair, ainda a pôem a cair mais, se não fosse a escola . . . não havia estes problemas de disciplina [destruição de edifício]” (professora efectiva);

“ há dias que eles estão completamente eufóricos, completamente eléctricos . . . ou porque é o sol, ou porque é o fim da tarde e não há condições ali no campo (. . .) por sistema, . . . quase todos

eles , ou no início da aula ou no fim da aula, perguntam o que vamos fazer hoje ou o que vamos fazer amanhã (. . .) chega-se no dia a seguir, ou é por causa da chuva ou porque o espaço está ocupado por outro professor . . . cria-se logo ali . . . nota-se perfeitamente que a agressividade deles vem, quer dizer . . . eles deitam tudo cá para fora (. . .)” (professor de educação física, provisório).

Quanto às causas relativas ao sistema educativo, considerado ao nível macroestrutural, apenas uma professora efectiva e uma provisória se lhe referem. Esta última salienta dois aspectos, a **falta de exigência** e a existência de **currículos pouco motivadores**, ao dizer: “ *[o 7º P é uma turma muito mais problemática a nível de comportamento, . . . muitas participações disciplinares, muitas, muitas . . .] eu dou matemática que é uma disciplina que não os cativa muito e como eles podem passar reprovando a matemática, eles estão nas minhas aulas muitas vezes sem fazer nada (. . .)”.*

A primeira destaca as dificuldades sentidas pelos aluno na **transição do 2º para o 3º ciclo do ensino básico**.

Sintetizando, as causas que os professores desta escola atribuem aos comportamentos de indisciplina que nela observam são maioritariamente exteriores à escola e ao sistema educativo, radicando, portanto, essencialmente na família e no próprio aluno. Nas causas relativas à família merecem maior realce os problemas inerentes às **relações interpessoais**, designadamente aqueles que estão ligados às relações de autoridade na família, do que os problemas de carácter sócio – económico, especialmente no discurso dos professores efectivos.

1.2.3.5. Ambiente disciplinar – síntese

Considerando agora no seu conjunto os diferentes aspectos do **ambiente disciplinar**, aqui abordados **na perspectiva das representações dos professores**, diremos que se sintetizam do modo seguinte:

- Existe da parte dos professores efectivos desta escola a consciência da necessidade de definir, adequar e acompanhar a implementação de regras para o bom funcionamento da vida escolar, com particular realce para as regras de sala de aula relativas à comunicação pedagógica, à entrada e início de aula e à ocupação do espaço e deslocações; quanto às regras de escola, transparece a preocupação quer com as regras para os alunos quer com as regras para os professores.
- Quanto às representações acerca da indisciplina nesta escola, evidenciam-se particularmente os comportamentos e situações perturbadoras das relações interpessoais, com especial incidência na agressividade entre os alunos mais novos; na relação professor–aluno predomina a preocupação com a utilização de linguagem inapropriada, bem como com casos excepcionais de contestação da autoridade do professor; a falta de adesão ao trabalho escolar parece ser problema quase exclusivamente sentido pelos professores provisórios; as situações de violência externa parece estarem, à data, a ser ultrapassadas.

- Os professores atribuem a indisciplina nesta escola fundamentalmente a causas ligadas à família e ao próprio aluno, destacando-se nas primeiras factores ligados às relações de autoridade e aos problemas a nível dos afectos e da supervisão adequada dos filhos e nas segundas as características da fase de desenvolvimento dos alunos, bem como a falta de motivação para as actividades escolares.
- A imagem dos professores acerca da acção disciplinar desenvolvida pela escola revela uma maior incidência nas acções de controlo não punitivo; nas práticas preventivas, de que os professores efectivos parece estarem mais conscientes do que os provisórios, têm grande expressão as acções características do início de ano escolar; parece existir nesta escola uma preocupação relevante de ligação da escola à família neste domínio, assim como, parece igualmente evidente um esforço da escola em geral na construção de um ambiente de disciplina.

1.2.4. Ligação escola – família

Toda a informação relativa a este tema foi organizada nos subtemas: **iniciativas da família e iniciativas da escola**, conforme está descrito no capítulo da metodologia. A informação referente às acções que são da iniciativa da família apresenta uma quantidade de unidades de informação substancialmente maior (110 u.r.) do que aquela que é relativa às acções da iniciativa da escola (71 u.r.), ou seja, os professores entrevistados quando questionados acerca do que pensam das relações entre a escola e a família referem-se em larga medida às relações da família com escola. Começaremos por apresentar os resultados da análise deste subtema que designámos por iniciativas da família.

1.2.4.1. Iniciativas da família ⁸³

Melos e formas de participação

A forma de participação dos pais/encarregados de educação mais referida é a não formal, sendo o meio privilegiado de participação o contacto presencial, conforme se pode observar no Anexo XXXII.

Tanto os professores efectivos como os provisórios referem mais frequentemente a **participação** dos pais de carácter **não formal**, sendo nos dois casos os contactos presenciais aqueles que são mais vezes citados, embora com maior peso no discurso dos professores efectivos, o que fica a dever-se fundamentalmente ao discurso de uma das professoras efectivas, a coordenadora dos directores de turma. Somente esta professora considera frequentes este tipo de contactos,

⁸³ A operacionalização das categorias e subcategorias pode consultar-se no capítulo da metodologia, ponto 5.1.2., análise de conteúdo das entrevistas aos professores.

dizendo “os encarregado de educação vêm bastante à escola (...) eu tenho sempre encarregados de educação na minha hora de atendimento . . .”; no entanto, a maioria dos entrevistados assinala a pouca frequência dos contactos ou mesmo a sua ausência. Uma das professoras efectivas considera que os contactos presenciais com a escola têm vindo a aumentar, em seu entender fruto do empenhamento dos directores de turma. Todavia, acrescenta que “a maioria dos pais ainda não está suficientemente . . . sensibilizada para . . . que deve participar efectivamente na vida escolar do seu filho”.

As alusões à falta de contactos dos pais com a escola são quase todas associadas a casos particulares ou aos pais dos “alunos problemáticos”.

Os contactos escritos são mencionados somente por duas professoras efectivas, ao dizerem que quando enviam “recados escritos” no caderno ou na caderneta “alguns vêm assinados . . . [os pais/encarregados de educação] assinam . . . mais nada”.

Os contactos telefónicos são relativamente mais assinalados pelos professores provisórios (22,22% das u.r. e apenas 5,56% no caso dos professores efectivos). Uma das professoras provisórias refere a dada altura: “há vários pais que costumam ligar para minha casa . . . como a esta hora [hora de atendimento] eles [encarregados de educação] têm que faltar ao trabalho (...) ligame para casa”. Sempre que os professores fazem referência aos contactos telefónicos dos pais/encarregados de educação com a escola caracterizam-nos como “frequentes”⁸⁴.

Quanto às referências às formas de **participação formal**, os entrevistados apenas mencionam reuniões de pais/encarregados de educação com o director de turma e actividades culturais e de convívio.

As opiniões referentes às reuniões dos encarregados de educação com os directores de turma, bem como as que dizem respeito às actividades culturais e de convívio dividem-se quanto à adesão dos pais/encarregados de educação a estas formas de participação, variando no primeiro caso entre a “muita adesão”⁸⁵ e a “pouca adesão” e no segundo entre a “adesão” e a “pouca adesão”.

Uma percentagem razoável de informação é relativa à **falta de participação** dos pais na vida escolar. As referências explícitas a essa falta de participação dizem respeito à associação de pais e aos conselhos disciplinares. Quanto à associação de pais duas professoras efectivas e uma provisória, apontam a sua inexistência. No que diz respeito aos representantes dos pais/encarregados de educação nos conselhos disciplinares, uma professora efectiva menciona duas vezes a ausência daqueles nos conselhos disciplinares em que participou no ano corrente à data da entrevista e nos anos transactos.

Três professoras, duas efectivas e uma provisória, salientam a falta de participação na escola

⁸⁴ Em situações de observação ocasional da sala de professores, a investigadora também teve oportunidade de constatar a frequência de tais contactos.

⁸⁵ A professora coordenadora dos directores de turma afirma: “eu tenho sempre a minha sala cheia de encarregados de educação (...) sei que a maioria dos meus colegas também tem”, no que é reforçada por uma professora provisória com o cargo de directora de turma, que afirma: “os pais dos meus vêm todos às reuniões de pais”, o que pode não ser generalizável a avaliar pelas afirmações dos outros professores que, contudo, não são directores de turma.

dos pais/encarregados de educação, dizendo *“os pais geralmente omitem-se, não têm voz activa aqui (...) a maior parte dos casos omite-se, não aparecem (...) estão muito afastados da escola ... a maioria dos pais ainda não está sensibilizado para a participação efectiva na vida escolar do seu filho”*.

Modos de participação

Uma análise minuciosa do discurso dos professores entrevistados permitiu evidenciar também os modos como os pais/encarregados de educação participam na escola. Como ficou dito no capítulo da metodologia a informação contida nesta categoria está distribuída, como na categoria anterior, pelas subcategorias **modos de participação não formal** e **modos de participação formal** (Anexo XXXIII). Embora a informação seja escassa considerámos relevante a sua análise dado que nos pode ajudar a compreender melhor a verdadeira dimensão da participação dos pais/encarregados de educação na escola. Pretendemos valorizar o mais possível os poucos dados relativos à dinâmica da participação, não nos detendo apenas nas formas de participação, suas condicionantes e seus efeitos. Todavia, temos consciência de que esta é uma dimensão do clima de escola que merecia uma pesquisa mais aprofundada, quer através da observação directa das dinâmicas de participação, quer através das opiniões dos pais/encarregados de educação.

Apenas três professoras efectivas fizeram referência aos modos de participação dos pais/encarregados de educação na escola. Trata-se de três profissionais com muita experiência de contacto com os pais, dado que duas delas desempenham ou já desempenharam o cargo de coordenador dos directores de turma e a outra era à data presidente do conselho directivo. Estas poucas referências parecem indiciar que, tanto a nível formal, como não formal, a participação dos pais/encarregados de educação passa essencialmente pela colaboração na resolução de problemas de carácter disciplinar ou de outro tipo. Uma destas professoras menciona uma situação problemática de indisciplina vivida entre uma outra professora e uma turma de que era directora, na qual os pais/encarregados de educação se constituíram como verdadeiros interlocutores na análise do problema:

“na segunda reunião que tive com os encarregados de educação ... havia situações que eu desconhecia ... e os encarregados de educação puseram-me determinadas questões ... a partir daí desenvolvi com os encarregados de educação e com os alunos estratégias, de maneira que dentro da sala daquela professora determinadas coisas não acontecessem ... ”.

De certa forma, em oposição a este modo de estar, parece ser a participação dos pais/encarregados de educação aquando da ocorrência de incidentes graves e acidentes pessoais que, pelas palavras da presidente do conselho directivo, parece ser algo compulsiva, como pode ver-se através deste trecho do seu discurso:

“geralmente quando são chamados a colaborar, principalmente nestes casos mais graves, aparecem logo (...) quando vêm ... quando os chamamos, nessa altura eles mesmo que não queiram, são obrigados a participar e a resolver os problemas connosco ... ”.

Relativamente aos contactos mais pessoais com os professores uma das entrevistadas salienta

que "os pais não se importam de se abrir para que se entenda melhor os filhos, para que se possa, às vezes, compreender melhor certas atitudes".

Razões (motivos) da participação/ contacto

Os motivos referidos pelos professores que levam os pais/encarregados de educação a deslocar-se à escola, podem ir desde a ocorrência de situações de emergência ou incidentes graves até à espontânea procura de informação acerca da vida escolar do filho/educando (Anexo XXXIV).

São os professores efectivos que contribuem quase em exclusivo com informação para esta categoria. O acompanhamento do filho/educando e a resposta a convocações formais por parte da escola (41,67% e 33,33% das u.r., respectivamente) serão provavelmente as principais razões que trazem os pais à escola, se bem que as questões directamente ligadas aos problemas de disciplina não se distanciem muito.

A procura de ajuda para lidar com o filho/educando apresenta-se como o indicador com maior frequência, o que fica a dever-se quase exclusivamente a uma das entrevistadas, que afirma a dada altura:

"os poucos pais dos alunos que criam problemas e que vêm [à escola], vêm porque se preocupam imenso com a evolução dos miúdos, que eles já estão a entrar numa fase difícil e criam-lhe problemas em casa e então partem do princípio que eles cá também . . . estarão a criar alguns problemas , então vêm cá para ver se nós conseguimos fazer alguma coisa com eles (. . .) isto aconteceu com variadíssimos alunos . . . os pais vêm cá porque já não conseguem controlar em casa . . . então será que o professor vai conseguir fazer alguma coisa dele?"

Mais adiante a mesma professora, utilizando o discurso de algumas mães, refere as dificuldades em lidar com o comportamento dos seus filhos que aquelas lhe apresentam:

"O meu filho vem da escola, não estuda nada, não estuda nada, nada, sabe como é que ele é, ele não estuda nada . . . ele vem, pousa a pasta, vai embora jogar à bola lá para fora . . . e depois é só ver vídeos, só ver vídeos, só ver vídeos (. . .) só quer coisas de marca (. . .) e tem que andar e tem que ter igual aos outros (. . .)"

Condicionantes da participação

Este foi um outro aspecto que se evidenciou na análise deste subtema iniciativas da família. Por vezes, os professores ao falarem da participação da família na escola ou da falta dela, enunciavam simultaneamente as suas condicionantes. Valorizam-se essencialmente condicionantes ligadas à família, de carácter sócio - económico ou psicossocial, como se observa no Anexo XXXV.

Mais uma vez são quase exclusivamente os professores efectivos que contribuem com informação para esta categoria. As condicionantes de carácter sócio - económico são as mais apontadas (50,0% das u.r.), particularmente a falta de tempo/sobrecarga de actividades laborais, o que não surpreende dadas as características da população que a escola serve. Como diz um professor

"a maior parte dos pais destes miúdos são pessoas que trabalham aqui e ali para ganharem mais algum dinheiro". Uma das professoras afirma a respeito de uma mãe:

"para vir à escola os seiscentos ou setecentos escudos que ganhava naquela hora fazem-lhe falta para dar de comer ao filho e se calhar é muito difícil trazer cá essa mãe ao sábado (...) porque tem as compras (...) à noite é sempre muito complicado fazer reuniões ... porque os pais vêm cansados e têm os garotos em casa".

As condicionantes que designámos de psicossociais também apresentam uma expressão relevante (31,2% das u.r.), mas no nosso ponto de vista o seu interesse principal reside no seu aspecto qualitativo, uma vez que os três indicadores que registaram frequências são relativos a uma mesma dimensão da vida social – o receio de não se ser aceite tal qual se é ou mesmo o receio de ser humilhado. A este propósito um dos professores opina:

"as pessoas, muitas vezes, têm vergonha ... devido à sua pobreza têm vergonha de se apresentar" e acrescenta: "até muitas vezes os filhos têm vergonha ... que os pais venham à escola ... porque os miúdos coitados têm essa noção muito marcada, às vezes têm vergonha dos pais ... porque os pais às vezes não sabem falar, não sabem ler, não sabem escrever, e isso envergonha muito os miúdos ... nesta fase do desenvolvimento; eles têm vergonha uns dos outros, que saibam que o pai não sabe ler, que é alcoólico que ... enfim, esses problemas todos que cá existem ...".

Esta opinião é corroborada por outra entrevistada, que cita o caso excepcional da única mãe/encarregada de educação que não participa de entre os encarregados de educação da turma de que é directora há dois anos:

"(...) a filha não quer que a mãe venha à escola ... [é uma família com problemas ... são de cor negra, o pai é militar na África do Sul ... deixou a mãe ... a mãe juntou-se com outro senhor ... parece-me que têm graves problemas económicos e o que me parece é que a mãe é uma pessoa com problemas de saúde e tem garotos muito pequenos] ... eu penso que a rapariga não quer que a mãe venha à escola ... para os colegas ... porque ela é uma miúda muito engraçada, veste bem, é inteligente e ela sabe que é inteligente ... foi eleita delegada de turma, tem uma certa autoridade, um certo prestígio, que me parece que ela não quer quebrar com a vinda da mãe à escola (...)"

O receio de ser humilhado é apontado por uma das entrevistadas (membro do conselho directivo, e com experiência do cargo de coordenador dos directores de turma nesta escola) que retrata deste modo:

"quando os pais dos alunos ... que têm problemas ou que criam problemas não vêm ... , por um lado têm um certo receio que se lhes ralhe, que se lhes faça muitas queixas [dos filhos] e eles se sintam pessimamente ... sentem-se mal em relação a si próprios e em relação aos outros que estão a ouvir, porque é humilhante ...".

Esta mesma professora assinala também a falta de condições para receber os encarregados de educação como uma condicionante para a participação destes.

"convinha termos uma sala (...) eu cheguei a vir para a biblioteca, porque sabia que alguns eram ... casos mais problemáticos e sabia que as mães falavam alto e depois ao lado estão os outros

professores que ouvem tudo . . . os pais sabem e não se sentem à vontade, porque vêem que ali é a sala de professores⁸⁶ e que se ouve tudo . . . ”.

Efeitos da participação

A informação referente a este aspecto da participação organizou-se em quatro subcategorias com respectivos indicadores: efeitos relativos aos educandos, efeitos relativos aos encarregados de educação, efeitos relativos à escola e efeitos relativos ao Ministério (Anexo XXXVI).

Quanto aos primeiros, uma das professoras alude ao contributo da participação dos pais/encarregados de educação para uma maior segurança dos filhos, afirmando:

“os pais não devem ser polícias (. . .), mas os miúdos sentem-se mais seguros quando sentem que por trás . . . há alguém que se interessa por eles (. . .)”

No entanto, relativamente ao impacto da participação da família na vida escolar do seu educando, outra entrevistada relata um caso e suas consequências no aluno e no seu encarregado de educação, que pensamos ser de interesse aqui relatar.

O CASO: *“houve um aluno . . . ele era extremamente agressivo e eu não conseguia comunicar com ele, porque ele não se abria com ninguém, não falava . . . tinha muitíssimos problemas . . . eu era directora de turma, cada vez que ele fazia asneiras era eu que comunicava, que falava com a avó, que me dizia: ai a senhora desculpe, tenho tanta pena de si, porque eu sei que ele é mal educado consigo, eu sei que tem tido tanta paciência (. . .) eu sabia que ele tinha muitos, muitos problemas . . . mas ele não se abria . . . ”.*

OS EFEITOS: NO ALUNO – *“ele não me podia ver [à directora de turma] . . . estava farto . . . porque eu telefonava, eu escrevia, mandava cá vir a avó e ele não queria que isso acontecesse . . . e eu estava sempre em cima do acontecimento, cada vez que ele fazia uma asneira . . . ficou-me com um pó . . . até mesmo conversando com ele isso nunca se resolveu, depois mais tarde ele foi-se embora e . . . é engraçado que uma vez eu passei ali de carro e ele . . . já mais crescido passou e insultou-me (. . .) ele nunca me perdoou (. . .)”.*

NO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO – *“a avó andava satisfeitiíssima , porque eu me preocupava muito com ele e tentava ajudar e . . . e controlava, que era coisa que ela não conseguia fazer (. . .)”.*

As duas unidades de informação relativas aos efeitos na escola provêm da entrevista a um dos professores efectivos, membro do conselho directivo, que ao lamentar a inexistência de associação de pais na escola salienta as vantagens do trabalho com esta organização para a gestão de uma escola:

“já trabalhei com associações de pais e é muito mais fácil gerir uma escola (. . .) onde haja uma associação de pais do que o contrário (. . .) é muito mais fácil e muito mais gratificante do ponto de vista da gestão, gerir uma escola onde há uma associação de pais . . . interveniente, é muito

⁸⁶ Na escola não existe um espaço próprio para receber os encarregados de educação; é num recanto da sala de professor que os directores de turma os recebem.

mais fácil e muito mais gratificante, . . . resolvem-se com muito mais facilidade os problemas que surgem . . . sem dúvida absolutamente nenhuma, porque há coisas aqui que nós não resolvemos, porque não podemos resolver, . . . nós chamamos os pais e os pais não existem, não há . . . não vêm”.

Dois professores destacam a importância da participação dos pais/encarregados de educação como forma de pressão sobre o Ministério.

Traços característicos dos pais/encarregados de educação

Quase sempre, à medida que os professores iam falando da participação dos pais/encarregados de educação na escola, simultaneamente iam transmitindo as suas representações acerca dos mesmos.

O resultado da análise desta informação, considerando as subcategorias nível de informação, relação com a escola e relação com os filhos apresenta-se no Anexo XXXVII.

A maior parte da informação relativa às representações dos professores acerca dos pais/encarregados de educação ⁸⁷ diz respeito à relação com os filhos, o que está em consonância com o que se observa nas categorias anteriores, ou seja, quando os professores se pronunciam acerca da ligação escola – família o seu discurso tende bastante para uma reflexão sobre a família. Os professores provisórios, neste caso, referem-se tão somente à relação com os filhos.

Quanto à ligação mais directa com a escola verifica-se uma maior incidência nos aspectos relacionais do que nos cognitivos. No que diz respeito a estes últimos, somente uma professora, a coordenadora dos directores de turma, considera existirem pais/encarregados de educação “informados”, quando se refere aos pais/encarregados de educação de uma das turmas de que foi directora de turma, mas parece transparecer uma certa atitude de reserva no seu discurso, como se pode apreciar num fragmento do mesmo:

“no ano em que eu vim para aqui, apareceram-me dois encarregados de educação com a legislação debaixo do braço, a querer monopolizar a reunião, . . . eu levava tudo . . . eu levava as coisas mais ou menos organizadas e quanto a . . . esse “eu sei mais do que tu” desvaneceu-se imediatamente logo à segunda fala que eu tive “ah s'tora, é que eu trazia aqui a legislação” . . . “qual?” . . . “não essa” . . . “esta?! também aqui tenho, não se importa . . .” depois “tem aqui o dossier com todos os elementos, quando quiserem consultar, fazem favor de consultar”, pronto, a partir daí . . .”.

A outra professora que se refere ao nível de informação dos pais/encarregados de educação salienta a falta de informação, dizendo:

“os pais . . . eu acho que eles . . . não percebem bem o que a gente lhes está para ali a dizer; às vezes é preciso utilizar uma linguagem muito simples . . . acho que não percebem nada “eu não percebo nada, não . . . não sei o que é o três [nível de classificação dos alunos] (. . .)” nós agora

⁸⁷ Como ficou dito no capítulo da metodologia, nesta categoria somente foram analisadas as representações dos professores acerca dos pais/encarregados de educação relativas à unidade de contexto ligação escola-família.

estamos a fazer os planos de apoio . . . eu desconfio que uma grande parte dos pais não sabe o que isto é . . . também não lhes é explicado nada a não ser com a boa vontade do directores de turma . . . a explicar como é que é, o que se vai fazer, mas eu acho que no fundo eles [pais] estão tão afastados disto e têm outros problemas tão graves . . . ”.

A relação dos pais com a escola é vista, pelos professores que à ela se referiram, de uma forma positiva, o que transparece na frase de uma das professoras “os encarregados de educação aqui são impecáveis” e também no fragmento de um relato de um caso feito por outra professora:

“[uma aluna minha, que já foi para Angola, estava cá, estava fora dos pais, vivia com uma tia e aos cuidados dos vizinhos frequentemente] (. . .) quando a mãe veio buscá-la [a Portugal , para regressar a Angola] veio à escola . . . queria conhecer-me . . . por ela ter falado muito em mim (. .)”.

Outra professora destaca a atitude de aceitação das decisões da escola por parte dos pais, dizendo:

“os pais nunca criam problemas à escola . . . nada, nada (. . .) nem tenho conhecimento de haver recursos⁸⁸ aqui . . . nunca aconteceu em nenhuma turma minha (. . .) quando os filhos chumbam “olha vai chumbar! olha vai chumbar! . . . pronto, olhe paciência o que é que eu hei-de fazer, eu digo-lhe: oh filho estuda! ele não estuda o que é que eu vou fazer? eu não estou em casa” pronto é assim (. . .)”.

A informação relativa à relação com os filhos dá uma representação bastante **negativa** deste aspecto. A maior parte das unidades de registo inclui-se no indicador não acompanham/não orientam/não estimulam os filhos (Anexo XXXVII). A frequência deste indicador é mesmo a mais elevada do conjunto de indicadores de toda esta categoria de informação, que leva a crer que este será para os professores entrevistados o traço saliente das suas representações acerca da ligação dos pais/encarregados de educação com a escola.

Esta falta de acompanhamento e de estímulo está patente nas expressões seguintes:

“os pais são completamente omissos . . . os pais deste nível económico são completamente omissos (. . .) não os acompanham em casa e muito menos na escola”

“a família é uma coisa que não está muito presente nos miúdos”

“os pais não se responsabilizam muito pelos filhos, talvez pelas vidas que eles têm, pelo trabalho, etc . . . alguns deles vêem na escola um sítio onde os despejar e tratem deles se faz favor”

“ os miúdos não têm incentivos, por vezes, por parte dos pais (. . .) não têm orientação, por vezes, por parte dos pais ”

“[acompanhar os trabalhos de casa] são poucos os que se preocupam com isso” .

A presidente do conselho directivo salienta também uma certa atitude de desresponsabilização dos filhos por parte dos pais, quando afirma:

“os pais acham que . . . é preciso paciência com os filhos e temos que ter paciência com tudo o

⁸⁸ Das avaliações dos alunos.

que ele faz; às vezes as mães, principalmente, dizem: "ah, o professor não tem paciência com o meu filho . . . mas já verificou que o seu filho não deixa dar a aula, que se ele fizer assim, que se o professor tiver a paciência que a senhora quer que ele tenha, não se dá a aula, ele tem que aprender a estar na aula e já se deu tempo para ele aprender (. . .)" enfim, são os próprios pais a pensar que o filho deve estar cá e os professores devem ter muita paciência para eles".

Três professoras mencionam a existência de pais que exercem violência física sobre os filhos.

Apenas uma professora provisória refere o interesse dos pais/encarregados de educação pela vida escolar dos filhos, ao salientar a respeito dos pais dos alunos da turma de que era directora:

"normalmente aparecem-me aqui . . . a saber como é que vão os filhos . . . estão sempre a perguntar-me . . . vêm todos às reuniões . . . preocupam-se com eles".

No entanto, esta mesma professora sublinha o carácter excepcional desta turma:

"com outras turmas [os directores de turma] queixam-se . . . [os pais] aparecem pouco, não se preocupam . . . a assistência aos filhos na escola não é assim grande coisa".

Sintetizando, no discurso dos professores entrevistados acerca das **iniciativas da família** de contacto com a escola são evidenciadas as **formas de participação não formal**, sendo que o meio de contacto privilegiado parece ser o contacto presencial.

Os **motivos** que levam os pais a contactar a escola parecem ser o acompanhamento espontâneo do seu educando ou mesmo a busca de ajuda para com ele lidar e também a resposta a convocações formais da escola; os modos de participação assinalados são essencialmente a participação na resolução de problemas disciplinares ou de outro tipo. A falta de tempo e a sobrecarga de actividades laborais parecem ser os **condicionantes** mais relevantes para a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos; no entanto, merecem também destaque o receio do encarregado de educação ou do seu educando de aquele não ser bem aceite no meio escolar ou mesmo de ser humilhado, assim como a falta de espaço adequado para receber condignamente o encarregado de educação. Quanto aos **efeitos** da participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar o destaque é **positivo**.

Os traços que caracterizam os pais/encarregados de educação na sua relação com a escola são vistos predominantemente à luz da sua **relação directa com os filhos ou educandos** e o balanço desta dimensão é **bastante negativo**, destacando-se a falta de acompanhamento, de orientação e de estímulo na sua vida escolar; na sua **relação com a escola**, a perspectiva é **positiva**, sendo assinaladas as boas relações humanas e a aceitação das decisões tomadas pela escola, embora se revelem pouco informados acerca da realidade escolar e do sistema educativo.

1.2.4.2. Iniciativas da escola

Meios e formas de contacto com a família

Os contactos não formais são provavelmente os mais frequentes ou pelo menos os mais

valorizados nesta escola, como parece poder inferir-se a partir da esmagadora maioria das referências dos entrevistados (84,00% das u.r.). Os diferentes meios utilizados para esses contactos, explicitamente mencionados, (o telefone, a comunicação escrita e a comunicação presencial) levam a crer que os contactos por escrito e telefónicos parecem ser os mais frequentes (Anexo XXXVIII).

Os professores provisórios mencionam apenas contactos de carácter não formal, enquanto que os efectivos fazem referência a contactos de carácter formal, ou seja, reuniões com os encarregados de educação, actividades culturais e de convívio nas quais os pais são convidados a participar e contactos escritos previstos no regulamento.

A análise das referências à frequência dos contactos da escola com a família revela que a maioria das unidades de registo (5/7) os qualificam de *“muito frequentes”*.

Funções decorrentes do contacto escola - família

A partir das referências aos papéis, tarefas e procedimentos do professor que os entrevistados iam relatando quando se pronunciavam acerca da ligação escola-família foi feita a análise das funções decorrentes dos mesmos que foram organizadas nas subcategorias seguintes: função de informação, função de estimulação, função de regulação e função burocrática, as quais definimos no capítulo metodologia (p. 175).

A ênfase dada à função de estimulação ressalta na distribuição das frequências pelas diferentes funções (Anexo XXXIX).

A função com maior peso no discurso dos professores efectivos e provisórios é efectivamente a de estimulação (65,22 % das u.r.), o que fica a dever-se às referências a um conjunto de acções diversificadas, entre as quais parece merecer maior destaque o apelo ao envolvimento dos pais na resolução de problemas. Quatro professoras efectivas fazem referência a este tipo de acções, particularmente as duas professoras membros do conselho directivo, que mencionam situações problemáticas de disciplina, incidentes graves e acidentes pessoais na resolução dos quais implicam os pais. A presidente do conselho directivo relata um incidente que pode ser exemplificativo desta acção de envolvimento dos pais/encarregados de educação:

“[há algum tempo apareceram-nos aqui três miúdas que foram para a Quinta das Rosas, (...) beberam uns copos ... chegaram cá ... vinham todas alegres ... começaram a fazer disparates numa aula de educação visual] e nessa altura fui alertada para o assunto; elas entretanto fugiram, mas quando pensaram que já tinha passado a hora de eu estar a pensar nelas ... voltaram à escola e quando voltaram à escola já cá tinham as famílias ... à espera delas ... porque a nossa preocupação é alertar logo o encarregado de educação e responsabilizá-lo no assunto e chamá-lo a cooperar connosco ...”

Mais adiante refere ainda a presidente do conselho directivo:

“quando temos acidentes ... mesmo que seja um acidente pequeno, contactamos imediatamente os pais e dizemos: olhe nós vamos já para o hospital ... com o seu filho, mas esperamos que o senhor lá vá ...”

Outros professores mencionam o apelo ao envolvimento dos pais na resolução de problemas de disciplina.

Duas entrevistadas revelam uma certa preocupação com o estímulo aos pais para o acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. Reportando-se aos diálogos que têm com os pais/encarregados de educação, uma delas afirma dizer-lhe: *“se está em casa, obrigue-o a estudar, interesse-se mais por ele (. . .) nós dizíamos muito isto aos pais verifiquem os cadernos deles, vão ver se estão lá os trabalhos de casa (. . .)”* e na mesma linha, a outra afirma: *“ . . . ponha-o numa secretária, deixe-se estar ao pé dele também a trabalhar, feche a televisão, estimule-o . . . ”*.

São também estas mesmas professoras que aludem a diálogos com os pais acerca das relações de autoridade na família. Uma delas afirma: *“como directora de turma . . . quando eles [pais que agredem os filhos] vêm cá, a minha grande preocupação quando eu falo com os encarregados de educação é “ veja lá, a solução não é bater . . . fale com o seu filho (. . .)”*. A outra, retomando situações em que *“os pais se queixam de que os filhos não estudam que só vêem vídeos”*, diz: *“eu pergunto a esses pais mas . . . mas a senhora não lhe permita ir jogar à bola, mas a senhora não lhe permita ver vídeos, tire-lhe o vídeo, . . . não deixe que ele veja . . . os filmes, não lhe dê dinheiro para ele ir buscar as cassetes”*, ou quando os pais afirmam: *“ ai ele só quer coisas de marca . . . ” . . . “não é obrigado a comprar-lhe tudo (. . .) não é obrigado a deixá-lo andar na rua até às dez da noite, só porque está um dia bonito e os colegas brincam até às dez da noite . . . ”*

Quatro professoras efectivas e uma provisória ⁸⁹ equacionam igualmente o cuidado com a criação de condições de participação aos pais e também com a organização de condições que proporcionem o contacto expedito com a família ⁹⁰. Uma delas salienta a necessidade de dar conhecimento prévio dos objectivos das reuniões aos pais, dizendo: *“eu tenho que definir muito bem . . . os pais têm que saber muito bem o que vêm cá fazer”*. Esta mesma professora, coordenadora dos directores de turma, referindo-se a uma caso concreto salienta igualmente a atenção que dá à adequação dos horários de atendimento às disponibilidades dos pais/encarregados de educação:

“este ano há um pai que não pode vir às 11h20mn ⁹¹, porque . . . é cozinheiro aí num restaurante, vem a uma hora que eu destinei . . . (que não faz parte do meu horário, mas que eu destinei para estar na escola) , ele vem sempre a essa hora, já cá veio três vezes⁹² (. . .)”

Também a professora provisória que se pronuncia acerca deste aspecto da ligação da escola à família afirma:

“como a esta hora [de atendimento dos pais/encarregados de educação] têm que faltar aos trabalhos, eu dou muitas vezes o telefone (. . .) e eu dou muitas informações pelo telefone (. . .)”

Outras professoras referem a necessidade de utilizar uma linguagem adequada ao nível cultural de cada pai/encarregado de educação, assim como o cuidado a ter na escolha de um local discreto

⁸⁹ Dos professores provisórios entrevistados era a única que desempenhava o cargo de directora de turma.

⁹⁰ A presidente do conselho directivo, durante a sua entrevista, menciona e mostra o *dossier* onde se encontram os dados pessoais relativos a cada aluno, organizados por turmas e que se encontra num local de fácil e rápido acesso aos membros do conselho directivo e mesmo a qualquer professor.

⁹¹ Hora de atendimento da directora de turma aos pais.

⁹² Entrevista realizada em Março.

para receber os pais/encarregados de educação, particularmente nos contactos individuais. Esta última referência é feita por uma professora, membro do conselho directivo e ex - coordenadora dos directores de turma, a qual expressa os cuidados que julga necessários para criar um tal ambiente de discrição, ao falar da sua experiência como directora de turma no contacto pessoal com a mãe de um aluno:

“eu queria compreender . . . o comportamento do miúdo, finalmente ela disse: é pena nós não termos um espaço . . . nós os encarregados de educação, aqui neste cantinho . . . não é bom . . . não é bom porque este tipo de conversas é muito particular . . . é muito íntimo e os directores de turma ouvem coisas muitíssimo íntimas da parte dos pais, que não se importam de se abrir para que se entenda melhor os filhos (. . .) esta entrevista pessoal é extremamente importante, que é aí que os pais contam . . . ou dão a explicação . . . porque é que o miúdo se comporta desta maneira ou daquela . . . não se pode fazer isto numa reunião de pais (. . .) eu sei que em todas as reuniões de directores de turma se diz: cuidado, não se falar em problemas particulares numa reunião de pais . . . também não vamos dizer mal do aluno, como também não vamos dizer: o seu filho é óptimo, óptimo, óptimo porque o outro pai ou a outra mãe pode sentir-se mal, porque ela sabe que o seu filho não é óptimo . . . dizemos sempre isso aos directores de turma, temos sempre isso em atenção (. . .) mas isto nem sempre passa para todos os professores (. . .)”

São ainda referidas diversas acções que visam o “simples” estímulo aos pais/encarregados de educação para contactarem a escola (*“eu telefonava, eu escrevia, eu chamo os pais, eu já consegui que ela me telefonasse . . . ”*).

A função de informação apresenta também alguma importância, particularmente no discurso dos professores efectivos (25% das u.r.), que realçam diferentes formas de intervenção do professor a este nível, desde o facultar o acesso dos pais a documentos oficiais ou à informação acerca da conduta dos filhos, à orientação acerca de regras de conduta dos filhos em casa, até à recolha de informações acerca do aluno e do seu meio familiar.

A função de regulação aparece no discurso de duas entrevistadas e sempre a propósito da realização dos trabalhos de casa sendo que, num dos casos se reporta à regulação do comportamento do aluno e noutro à do próprio comportamento do professor. No primeiro caso, a professora refere que o contacto com a família leva a que o aluno faça os trabalhos de casa, ao dizer: *“ . . . vai um papelinho para casa não fez três vezes o T.P.C. (. . .) ai eles sentem-se controlados (. . .) é só assim que eles fazem o T.P.C. ”*. Pelo contrário, a outra professora considera que o conhecimento que detém do meio familiar leva-a a questionar-se acerca dos seus próprios procedimentos, quando afirma: *“(. . .) já nem sei se hei-de mandar recados para casa a dizer que o aluno não fez o T.P.C., porque anda a trabalhar⁹³ (. . .) e outras vezes se eu mandasse [recados para casa] sabia que o aluno em casa ia apanhar (refere-se a castigo corporal) ”*.

Finalmente a função burocrática é apenas mencionada pela presidente do conselho directivo, ao dizer:

“quando o aluno atinge as três faltas . . . disso é logo dado conhecimento ao encarregado de

⁹³ Refere-se a actividades de carácter laboral.

educação (. . .) e de cada vez que o aluno tem uma falta disciplinar, o director de turma participa ao encarregado de educação . . . ”.

Em suma, no que diz respeito aos contactos com a família da **Iniciativa da escola**, parece serem os mais frequentes ou, pelo menos, mais valorizados pelos professores os de **carácter não formal** do que os de carácter formal. Os meios de contacto referenciados são diversos, desde o contacto telefónico ao presencial, passando pelo escrito.

De entre as **funções dos professores** decorrentes dos contactos com a família destaca-se a função de estimulação que se traduz essencialmente no envolvimento dos pais na resolução de problemas, no estímulo aos pais para contactarem com a escola e na criação de boas condições para a sua participação.

1.2.4.3. Ligação escola/família – síntese

Fazendo agora uma síntese deste tema **ligação escola-família**, merecem destaque os seguintes aspectos:

- No seu discurso acerca deste tema, os professores tendem essencialmente para uma **reflexão acerca da relação da família com a escola** e debruçam-se muito menos sobre a relação da escola com a família.
- A relação directa dos pais/encarregados de educação com a vida escolar dos filhos/educandos é vista de uma forma bastante **negativa**, destacando-se como traço saliente a falta de acompanhamento, de orientação e de estímulo dos filhos.
- A participação, espontânea ou não, dos pais/encarregados de educação na escola parece estar bastante ligada ao acompanhamento “natural” da vida escolar dos filhos/educandos e à participação na resolução de problemas (disciplinares ou outros).
- Parece existir em matéria de **relações humanas** uma boa relação entre a escola e as famílias em geral.
- Nas relações escola – família da parece existir uma valorização das relações **não formais**.
- Parece ser, ainda, **bastante valorizada a efectiva ligação da escola à família**, o que transparece particularmente na ênfase dada à função de estimulação dos professores no seu contacto com as famílias e numa certa desvalorização da função burocrática.

1.2.5. Representações acerca dos alunos

A informação relativa às representações dos professores acerca dos alunos foi organizada nos subtemas **características escolares** e **características sócio-familiares** (ver Anexos XL e XLI).

Como se observa no Quadro 23, embora a maior parte do discurso dos professores seja acerca da vida escolar dos alunos, no discurso dos professores efectivos existe uma relativa proximidade entre a importância atribuída a estas duas dimensões – a escolar e a familiar.

Quadro 23 – Representações acerca dos alunos (Síntese)

	Profs. efectivos		Profs. provisórios		Total	
	f	%	f	%	f	%
Características escolares	77	51,68	36	62,07	113	54,59
Características sócio - familiares	72	48,32	22	37,93	94	45,41
TOTAL	149	100,00	58	100,00	207	100,00

1.2.5.1. **Características escolares**

Quanto às **características escolares**, parece que para os professores entrevistados desta escola, o traço pessoal dominante dos alunos que a frequentam é a **desmotivação** (12,39% das u. r). Todavia, observa-se um conjunto algo relevante de referências à existência de alunos **motivados** ou **participativos** (7,08% das u.r.), principalmente por parte dos professores provisórios (Anexo XL).

Apresentamos de seguida alguns extractos do discurso dos professores que ilustram a forma como vêem estas características dos alunos:

“eles participam . . . dentro das suas possibilidades, participam . . . aderem . . . àquilo que os professores propõem . . . ”(professora efectiva, de ciências da natureza);

“(. . .) embora eu tenha alunos com imensas dificuldades a esse nível económico e que . . . têm mesmo gosto em aprender, mas isso são casos excepcionais . . . a maioria , a maioria digamos que uns dez alunos, a maioria não, mas uns dez alunos por turma estão desmotivados em relação à escola” (professora efectiva, de inglês);

“para alguns, a escola não lhes diz pura e simplesmente nada (. . .) a escola é uma chatice . . . é muito bom vir para cá porque não têm que ficar na rua durante o dia, mas . . . trabalhar . . . ter que estudar . . . isso já deixa muito a desejar (. . .) eles muitas vezes nem querem saber . . . põe-se um vídeo e a maior parte fica a dormir . . . não se interessa absolutamente nada” (professora provisória, de ciências da natureza);

“alguns são desinteressados . . . portanto, a escola não lhes diz nada . . . as matérias não lhes dizem nada . . . por exemplo este ano, o 7º B e o 7º C . . . os professores são unânimes em dizer que

eles não querem nada . . . eles dizem “o que é que eu cá ando a fazer? eu preferia trabalhar” tanto que alguns nos pedem para lhe arranjarmos aqueles cursos de profissionalização” (professora efectiva, presidente do conselho directivo);

“facilmente se adaptam ao programa que nós estamos a desenvolver com eles, facilmente vão lá . . . se disponibilizam para isso, ou seja, para trabalhar (. . .) da própria disponibilidade e daquela certa agressividade de querer fazer, de querer participar ” (professor provisório, de educação física);

“muitos alunos da nossa escola estão aqui porque são obrigados” (professora efectiva, coordenadora dos directores de turma);

“penso que os miúdos não estão motivados [a maior parte deles . . . se calhar não tem ambiente para estudar, muitos deles acabam por nos dizer que quando chegam a casa tem de fazer outras tarefas] nota-se a nível geral uma grande desmotivação (. . .) quando há actividades . . . que fogem um bocadinho aos programas e às matérias, aí eles aderem, participam, trabalham e fazem coisas até muito interessantes (. . .) a turma de 7º ano que tenho é uma turma muito boa, é das melhores turmas da escola . . . todas as propostas que chegam até eles, eles ainda as desenvolvem mais e vêm com novas propostas aos professores, mas a maioria quando voltamos novamente . . . aos textos e . . . aos conteúdos programáticos aí nota-se já . . . a tal falta . . . de motivação . . . para estudarem, para aprenderem” (professora efectiva, de língua portuguesa);

“das turmas que eu tive, . . . só uma do 9º em que os miúdos de facto queriam saber . . . e uma do 7º ano, de resto, em geral os miúdos não estão minimamente interessados nisto” (professora provisória, de ciências da natureza).

O discurso dos **professores provisórios** apresenta-nos uma visão **mais positiva** dos alunos do que o dos professores efectivos. Como acabámos de ver, os professores efectivos parece darem maior importância à desmotivação dos alunos do que os professores provisórios. Mas a este aspecto acrescenta-se o realce dado por uma das professoras provisórias (professora de Matemática) às **qualidades intelectuais** de alguns dos seus alunos (que considera acima da média) e também o destaque do **bom nível físico** dos alunos, por parte do professor de educação física. Vejamos alguns extractos do discurso destes últimos professores:

“[7º C, turma difícil no campo disciplinar] os miúdos são extremamente espertos”;

“há miúdos muito espertos aqui . . . muito bons . . . ”;

“o 7º D, por exemplo, tem gente muito boa . . . meninos extraordinários de interesse, de notas, de tudo [aquilo lá em casa devia funcionar tudo certinho, era pai, mãe, irmãos, tudo aquilo a funcionar]”;

“muitos deles têm uma vivacidade e uma . . . energia que quando estão . . . em educação física noto isso perfeitamente (. . .) de um modo geral eles são todos muito energéticos, muito vivos (...) realmente tenho alunos que ficam no pico a nível de desenvolvimento . . . muscular, a nível de destreza física”.

Ainda relativamente à representação do **nível intelectual** dos alunos, uma professora efectiva

também refere o bom nível intelectual de alguns alunos, dizendo a determinada altura:

“ao longo destes anos, este é o sexto aqui na escola . . . aparecem alunos . . . bons, alunos com . . . capacidades . . . óptimas [normalmente são alunos . . . oriundos de famílias culturalmente médias ou média alta].

Porém, duas professoras, uma provisória e uma efectiva, não se detêm em apreciações específicas relativamente a um ou outro aluno, a uma ou outra turma, destacando a *normalidade* da população estudantil comparativamente a de outras escolas, como podemos ver através das suas próprias palavras:

“como em todas as escolas, há uns com . . . com as capacidades normais e há outros com grandes dificuldades”;

“em relação às capacidades, eu penso que eles são iguais a outros miúdos de quaisquer outros lados”.

São feitas algumas referências às expectativas escolares e profissionais que os professores pensam que os alunos têm, a maior parte das quais traduzem **baixas expectativas**. Porém, uma professora provisória salienta as **elevadas expectativas** de alguns dos seus alunos. Recorrendo às suas próprias palavras, é deste modo que os professores vêem as expectativas dos alunos:

“quando nós lhe perguntamos o que é que eles querem ser, o que é que querem fazer, alguns sonham e dizem que querem ser doutores e querem ser . . . advogados e coisas assim . . . eu tinha uma aluna que quer ser advogada” (professora provisória);

“se perguntares à maioria destes miúdos, eles dizem-te que não querem estudar mais que o nono ano . . . que querem trabalhar . . . que querem arranjar emprego” (professora efectiva);

“[alguns a escola não lhes diz pura e simplesmente nada . . .] e dizem mesmo “para ir para as obras não preciso de estudar” (professora provisória).

Numa primeira análise da informação relativa aos traços académicos (Anexo XL) podemos verificar que a representação que os **professores provisórios** têm dos alunos neste domínio é também bastante **mais positiva** do que a dos professores efectivos.

O indicador que apresenta maior frequência é aquele que designámos por **dificuldades na língua portuguesa** (12,39% das u.r.); porém, tal fica a dever-se exclusivamente aos professores efectivos, uma vez que os provisórios não fazem qualquer referência a este aspecto. Vejamos alguns excertos do discurso dos professores entrevistados, nos quais fazem alusão às dificuldades dos alunos relativas ao domínio da língua portuguesa:

“alguns têm dificuldades tão grandes, tão grandes, até em termos linguísticos . . . que lhes vêm impossibilitar até a própria aprendizagem (. . .) os nossos alunos não sabem ler português . . . os miúdos juntam sílabas, não lêem uma palavra . . . eles têm que dizer p e um a pa . . . não sabem falar . . . a minha disciplina introduz muito os neologismos . . . isso são coisas que eles não assimilam, porque não têm capacidade . . . para isso devido às . . . barreiras linguísticas . . . não conseguem, não

percebem" (professor de ciências da natureza);

"alguns não sabem interpretar . . . aquilo que lêem . . . não sabem, não sabem . . . nas provas de avaliação eu faço sempre uma introdução às perguntas e . . . depois é que se centra na pergunta . . . e eles respondiam à introdução . . . com muita frequência . . . por vezes também não percebiam determinados termos . . . sei lá, por exemplo, descreve não percebem o que é . . . isso é uma das causas do baixo aproveitamento . . . falhas no português" (professora de ciências da natureza);

"às vezes, eles chegam cá e . . . não sabem . . . ler e então tem que se insistir imenso na leitura, porque se eles não conseguem ler, também não conseguem perceber o texto, também não conseguem responder às perguntas , no ano passado tinha um 7º ano em que perdia . . . não sei se perdi, se ganhei, mas passei imenso tempo com leitura de texto, porque eles gaguejavam a ler (. . .) penso que não aprenderam a ler como deve ser (. . .) há palavras muito simples que eles desconhecem um dia destes, alunos do 8º ano não sabiam o que queria dizer reservar três linhas no caderno . . . alunos do 8º ano" (professora de língua portuguesa e francesa, membro do conselho directivo).

Como acabamos de ver, os professores salientam variados aspectos específicos relativos à falta de domínio da língua - mãe desde as dificuldades na leitura, ao vocabulário restrito e às dificuldades de compreensão.

O **rendimento escolar baixo ou muito baixo** é também um indicador que apresenta uma frequência relativamente elevada (10,62% das unidades de registo), para a qual contribuem professores efectivos e provisórios. Todavia, existem bastantes referências a alunos com **rendimento regular ou bom** e até mesmo com **rendimento elevado**, se bem que tal se deva em grande parte apenas a dois professores.

Alguns fragmentos das entrevistas podem ilustrar o modo como os professores vêem esta dimensão académica dos alunos desta escola :

"[rendimento escolar dos alunos] é muito baixo, é tão baixo, tão baixo . . . que eu já não sei . . . o que é que são objectivos mínimos . . . " (professora efectiva de língua portuguesa e francesa);

"o aproveitamento muito mau . . . muito baixo . . . é fraco, mas . . . tem alguns miúdos muito bons . . . e que não estão a ser aproveitados (. . .) há miúdos muito espertos aqui . . . muito bons . . . sobretudo no 7º C . . . depois vais ver as pautas e não têm nada a ver [porque eles de facto, não trabalham . . .] já no 7º D tem gente muito boa . . . de notas e tudo" (professora provisória, de ciências da natureza);

"o aproveitamento é muito fraco . . . eu tenho vindo a notar que . . . o rendimento tem . . . baixado imenso, piorado imenso . . . nestes últimos anos" (professora efectiva, de ciências da natureza);

"[tenho aqueles alunos que pertencem a uma classe culturalmente . . . que os pais têm a quarta casse, por exemplo, mas que têm objectivos bem definidos para os filhos e conseguem transmitir aos filhos a necessidade de passar para o outro lado] e que são bons alunos, são bons alunos, aprendem bem, fazem um esforço" (professora efectiva, de língua portuguesa e francesa);

" o rendimento escolar é muito fraco (. . .) no entanto, a turma que tenho do 7º ano é muito

boa . . . é uma turma bastante boa, mesmo em termos de rendimento" (professora efectiva, de língua portuguesa);

"qualquer aluno que eu considerava, quando eu estava no liceu Camões, qualquer aluno que eu considerava médio, aqui é um aluno de 5 . . . sem se esforçar absolutamente nada" (professor efectivo, membro do conselho directivo);

"eu tenho alunos muito bons e . . . e outros não tão bons (. . .) facilmente atingem os objectivos mínimos e vão muito para além disso, muito para além disso (. . .) há aí indivíduos muito bons, mesmo muito bons, muito bons, de uma maneira geral, todos eles, todos eles, eu podia-os classificar de bons, de uma maneira geral, os alunos que conheço, das turmas que trabalham directamente comigo" (professor provisório, de educação física).

Alguns professores destacam ainda a **falta de preparação** escolar anterior, dizendo:

"têm muita falta de bases, nota-se que fizeram . . . os anos escolares anteriores (. . .) com muitas . . . muitas deficiências, muitas falhas" (professora efectiva);

"(. . .) e depois tenho aqueles alunos que não têm nenhuma referência . . . quer dizer nenhuma referência em termos de conhecimentos científicos . . . nenhuma referência em termos culturais . . . em termos de valores académicos, quer dizer conhecimentos . . . que academicamente lhe são transmitidos" (professora efectiva);

"vêm muito fracos, já têm primárias muito mal feitas, penso que não aprenderam a ler como deve ser, contar é a mesma coisa, porque a tabuada deviam ter aprendido na primária, penso eu; claro que também podem ter esquecido depois e não terem insistido com eles no 2º ciclo" (professora efectiva);

"são jovens que têm vindo de escolas bastante carenciadas em que . . . não existe polidesportivo, em que não existe . . . condições para a prática desportiva . . . e que por sistema, das duas uma . . . ou se pega numa bola e vão jogar futebol ou se usa as pernas e vai-se correr um bocadinho e faz-se exercícios físicos" (professor provisório).

Os indicadores relativos ao estudo em casa - **falta de apoio familiar no estudo e falta de condições para estudar em casa** - apresentam no seu conjunto uma expressão também algo relevante no discurso dos professores efectivos (10,63% das u.r.), enquanto que os professores provisórios não lhe fazem qualquer menção. Dizem assim os professores efectivos:

"eles não têm em casa quem os ensine a estudar, quem os ajude . . . eles em casa não têm espaço , [muitas vezes têm irmãos mais pequenos têm que ir fazer um recado], acho que não há um ambiente propício em casa da maior parte deles, para estudar (. . .) nós mandamos comprar um dicionário, estudar um texto em casa, fazer o levantamento do vocabulário, pronto, eles não têm dicionário em casa, nem podem comprar [a escola também não tem dicionários, aliás tem, mas a biblioteca está fechada];

"eu tenho uma aluna que tem 16 anos e tem um bebé . . . um irmão agora com 4 meses ou 5 . . . ela diz-me eu tenho raiva de ser pobre, porque eu não tenho condições em minha casa para estudar";

"normalmente são os alunos que menos condições têm em casa para estudar . . . que não fazem trabalho de casa, são os alunos que não trazem nada feito";

"não há ninguém em casa que os ensine a fazer os problemas ou que os ensine a estudar português, ou a fazer ditados ou a ler (. . .)";

"a maior parte deles . . . se calhar não tem ambiente para estudar em casa";

"o baixo aproveitamento nesta escola tem muito a ver com . . . o aspecto social . . . as condições em que eles vivem . . . quer em termos de habitação, para estudar , muitos têm não sei quantos irmãos . . . todos quase no mesmo quarto, portanto é impossível";

" eu tenho uma aluna que me diz assim quem me dera que me pusessem num estudo aqui na escola . . . quem me dera, porque eu detesto estar na minha casa, a minha casa não tem condições nenhuma, eu adoro a escola ".

Embora os professores efectivos apontem também a **falta de estudo** como traço académico destes alunos, são os professores provisórios que aparentemente valorizam mais este indicador (ver Anexo XL):

"[alguns têm expectativas elevadas] mas, de facto, na prática não dá, porque os miúdos não estudam . . . não se aplicam, não gostam de trabalhar . . . "(professora provisória);

"[7º C, miúdos muito espertos, mas com baixo aproveitamento] eles não trabalham . . . são calões . . . apetece-lhes outras coisas, estar a estudar . . . isso não tem graça" (professora provisória);

"[em casa, muita permissividade] eles realmente não pegam num caderno em casa, não costumam fazer os trabalhos de casa" (professora efectiva);

"[turma com fraco aproveitamento] eles não traziam um mínimo de hábitos de trabalho . . . e continuam alguns deles a não querer trabalhar" (professora efectiva).

1.2.5.2. Características sócio-familiares

Quanto à representação dos professores acerca dos alunos a **nível sócio-familiar** observa-se uma maior concentração de informação nas categorias nível sócio-económico (33,00% das u.r.) e relações interpessoais (24,00% das u.r.), seguidas da subcategoria nível sócio-cultural (19,00% das u.r.) (Anexo XLI). Relativamente aos indicadores, para além de estar bem patente o quase absoluto domínio de **indicadores negativos**, regista-se uma grande dispersão das frequências sendo que, os designados respectivamente por **carências alimentares/nível de subsistência**, por **baixo nível económico** e por **família desestruturada/instabilidade familiar** são aqueles que apresentam maior frequência.

Todas as referências feitas ao tipo de habitação dos alunos e zona de inserção das mesmas, as descrevem como *barracas* ou como *bairros degradados*.

Tanto os professores efectivos como os provisórios, aparentemente são bastante sensíveis ao

baixo nível sócio-económico da população estudantil desta escola, embora os primeiros dêem um maior destaque às **carências económicas** e mesmo aos casos particulares de **economia familiar ao nível da subsistência ou abaixo deste**, e os segundos salientem a existência de situações em que se regista uma **sobrecarga dos filhos com tarefas domésticas**. Alguns momentos das entrevistas são particularmente elucidativos da imagem que os professores entrevistados têm desta dimensão da vida dos alunos:

“estamos numa zona sócio culturalmente degradada . . . os nossos alunos têm condições extremamente degradadas . . . nós temos cerca de 500 alunos e eu tenho 230 com o subsídio dos SASE”
“ . . . isto dá uma ideia da dimensão . . . da pobreza . . . da pobreza do tecido social . . . dos alunos desta escola (. . .) há muitos problemas sócio - económicos, embora também haja pessoas com um certo nível . . . enfim, classe média mais ou menos” (professor membro do conselho directivo, responsável pelo acompanhamento dos serviços dos SASE na escola)”;

“quando um aluno não traz material escolar, a gente sabe que não é por irresponsabilidade, mas por falta de dinheiro . . . a maioria dos miúdos . . . são carenciados” (professora coordenadora dos directores de turma); mais adiante afirma a mesma professora: *“em casa deles não se fala . . . de nada a não ser . . . da subsistência, do que há-de vestir porque não tem, ou do que há-de comer porque não tem e temos um grande número de alunos assim . . . nesta escola temos um grande número de alunos que . . . luta . . . pela subsistência (. . .) eu tenho na minha turma um aluno . . . que só come . . . assim melhor aqui na escola, porque depois em casa come aquilo que a Cáritas lhe dá e que a igreja lhe dá”;*

“a maior parte dos pais . . . destes miúdos são pessoas que trabalham . . . em turnos, de noite aqui e ali para ganharem mais algum dinheiro” (professor membro do conselho directivo); ...

“eu tenho muitos alunos que . . . (. . .) vão para casa fazem os deveres da escola, fazem os deveres de casa e chegam a estar até à uma da manhã a trabalhar lá em casa . . . (professor provisório);

“em casa, têm muitas coisas a fazer, muitos deles . . . tinha uma aluna . . . o pai está desempregado e a mãe a trabalhar a partir das 5 da manhã . . . ela tinha que vestir os irmãos mais novos, ir pô-los ao infantário, ir buscar o pão e o leite e dar pequeno almoço aquela gente toda e depois é que vinha para aqui” (professora provisória);

“muitos deles acabam por nos dizer que chegam a casa e têm de ir fazer outras tarefas” (professora efectiva).

Ao referirem-se às relações interpessoais na família os professores entrevistados destacam um conjunto de aspectos que evidenciam a existência de problemas no domínio das **relações de autoridade**, no domínio da **afectividade** e da **supervisão dos filhos**. Os professores provisórios acentuam este último aspecto, referindo-se-lhe desta forma:

“andam aí muitos miúdos que foram abandonados . . . é alguém que tomou conta deles que lhes dá pelo menos uma cama para eles dormirem, sei lá se comida lhes dão muitas vezes”;

⁹⁴Serviços de Apoio Social Escolar.

"eles não têm em casa ninguém que . . . os eduque".

A este respeito manifestam-se também dois professores efectivos, que dizem:

"a maior parte dos pais, ou trabalha de noite e de dia ou são pessoas que não ligam absolutamente nenhuma aos filhos . . . os filhos andam completamente à solta . . . não lhes dão qualquer tipo de solidariedade, nem em casa, muito menos na escola";

"grande parte destes alunos são miúdos da rua".

Quanto às **relações de autoridade** e às de **afecto** destacamos alguns fragmentos de entrevistas que a seguir transcrevemos:

"um adulto em casa que diz o que está correcto e o que não está, muitos dos alunos aqui da escola não têm . . .";

"eu tinha o ano passado . . . dois . . . três alunos . . . da mesma turma . . . que em casa os pais não conseguiam fazer nada deles (. . .) a estes miúdos, para lá da falta de estímulos em casa, falta também o controlo . . . às vezes há muita permissividade . . .";

"muitas vezes, o meio social onde eles vivem é um meio de prepotência . . . onde eles são espezinhados quer pelos mais velhos, quer por quem os devia acarinhar, pai, mãe, padrasto, madrasta";

"os pais, talvez pela forma como foram educados, . . . não sabem castigar senão batendo";

"[vivem em bairros degradados] onde a convivência do dia a dia é gritaria, palavrão, guerras, disputas . . . polícia, tudo isso".

Finalmente, detemo-nos nalgumas referências feitas a situações que poderemos chamar limite no domínio sócio-emocional, ou seja, alunos que são vítimas de maus tratos físicos, desde a violação, à agressão física, a pais alcoólicos ou detidos judicialmente, com todas as consequências que daí advêm. Nas palavras dos professores:

"tivemos o caso de uma miúda que tinha sido violada pelo amante da avó, que nós canalizámos através de um familiar de um professor nosso para . . . um colégio de apoio onde ela foi internada; tivemos um miúdo que era vergastado pelo pai com . . . uma vergasta de fio de . . . electricidade e que foi para a Casa Pia (. . .) estes casos agora não se têm verificado muito [nós nunca escondemos a agressividade dos pais, mesmo correndo riscos; isto não é só com este conselho directivo, mesmo os anteriores tinham isso em conta]" (presidente do conselho directivo);

"é o aspecto da instabilidade, também a nível familiar . . . que eu noto aqui nesta escola . . . que há tantos . . . alguns mesmo dramáticos (. . .) desde pais alcoólicos . . . ahm . . . ainda no outro dia . . . por acaso foi na semana passada, veio uma aluna minha ter comigo . . . a chorar . . . logo no início da manhã . . . perguntar se estava cá a orientadora escolar e a . . . e a professora Adelaide . . . que dá o apoio⁹⁵ e vinha toda manchada aqui na face . . . tudo vermelho, vinha mesmo a chorar, que o pai tinha acabado de lhe dar uma tarefa . . . e o pai dela é alcoolizado";

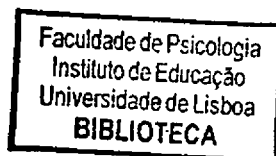
⁹⁵ Professora de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e de inserção escolar.

"havia miúdos com casos muito complexos aqui dentro em todas as turmas, mesmo na D, que era uma turma razoável, . . . pelo que a directora de turma dizia . . . havia casos muito complicados naquela turma, casos de pais alcoólicos, os pais presos (. . .)".

Na categoria nível sócio cultural a maioria dos indicadores espelha igualmente a imagem desfavorecida que os professores têm da comunidade que a escola serve. Destaca-se um pouco o indicador pais com **baixo nível académico**, sendo que os professores atribuem à maioria dos pais habilitações que se situam ao nível do ensino básico.

Duas professoras salientam a **falta de hábitos de leitura** e a **falta de livros em casa**. Uma delas afirma: *"não há ninguém em casa que goste de ler"*. A outra, uma jovem professora provisória, reproduz um diálogo que teve com um aluno, que aqui transcrevemos:

- *"A s'tora também estuda?"*
- *"Bom, já tirei o curso . . ."*
- *"Tá bem, mas como é que a s'tora sabe tudo?! . . . porque no seu tempo quando andava a estudar não se davam as mesmas coisas que nos está a dar a nós."*
- *"Tá bem, mas eu leio livros, nós actualizamo-nos, umas vezes vamos vendo televisão, outras vemos outras coisas, outras lemos livros, sabemos o que se está a passar .. o que vai acontecendo ..."*
- *"A s'tora lê?"*
- *"Leio!"*
- *"Mas tem livros . . . ahm . . . mas vai à biblioteca, não?!"*
- *"Não . . . eu tenho livros em casa!"*
- *"O quê?! Tem livros assim numa estante?!"*



Depois de reproduzir este diálogo, a professora acrescenta: *"para ele era uma coisa extraordinária ter livros em casa numa estante"*.

Neste domínio sócio-cultural, uma professora efectiva e uma provisória destacam também a existência de **códigos de conduta específicos** no meio sócio-familiar a que os alunos pertencem:

"há aqui muitos alunos que são provenientes de famílias onde não há distinção entre linguagem . . . mais própria ou menos própria . . . nós temos aqui alunos para quem isso não significa nada, porque têm outro tipo de referências";

"estes alunos não estão preparados, nem estão educados, nem há determinados valores . . . aquilo que para nós é um conceito tão básico de disciplina, para eles não existe . . ."

Uma destas professoras faz questão de assinalar que para muitos dos alunos da escola o seu contacto directo com o mundo restringe-se quase exclusivamente ao bairro onde vivem:

" (. . .) estes miúdos nunca saíram da barraca, quando muito vão ao Rossio às escondidas da mãe, porque queria que ela estivesse em casa a tomar conta dos garotos e ela inventa uma aula não sei de quê para fugir à mãe e ir ao Rossio".

De modo contrastante, a mesma professora cita este episódio de aula que revela a existência de alguma diversidade de vivências sociais e de histórias de vida na população desta escola:

" o ano passado, nas turmas do 7º ano . . . trabalhámos . . . a narrativa O cavaleiro da Dinamarca (. . .) eu tinha um aluno que dizia aí que giro! . . . quando fizeram o percurso do Cavaleiro da Dinamarca . . . que giro, eu já estive aqui, já estive ali e já estive ali . . . "

Outra professora aponta a falta de contactos com o mundo exterior ao bairro como um factor responsável pela **falta de inserção social** que observa nalguns alunos de origem africana.

Existem três referências relativas à caracterização étnica da população estudantil em geral, nas quais se realça o **grande número de alunos de origem africana**.

Quanto à estrutura familiar, a maior parte das referências salientam a existência de situações de **desestruturação** ou de **instabilidade familiar**, das quais citamos aqui alguns exemplos elucidativos:

"o Adalberto [aluno angolano] não tem cá família . . . tem só um irmão que parece que se vai embora no fim do mês (. . .) e o miúdo fica na rua (. . .) ele esteve imenso tempo sem saber dos pais que estão em Angola (. . .)";

"é uma família com problemas, a mãe é uma senhora . . . pronto são de cor negra, o pai é militar na África do Sul . . . o pai deixou a mãe . . . a mãe está com outro senhor . . . mas parece-me que têm graves dificuldades . . . económicas e o que me parece é que a mãe é uma pessoa doente, com problemas de saúde e tem garotos muito pequenos [a Wilma, a filha, é uma miúda muito engraçada, é inteligente e sabe que é, foi eleita delegada da turma, tem um certo prestígio]";

"nós temos alunos que sofrem . . . sofrem muito, muito com separações incríveis . . . com vidas incríveis . . . que eu nem sabia que existiam";

"uma aluna minha, que já foi para Angola, estava cá sem os pais, vivia com uma tia e depois vivia aos cuidados dos vizinhos frequentemente . . . a certa altura arranjou um namorado e o namorado batia-lhe, tratava-a mal; um dia ela desapareceu, deixou de vir às aulas . . . um dia apareceu ao fim da tarde e veio dizer-me que tinha estado internada e que tinha tentado suicidar-se e contou-me a história do namorado (. . .) [a mãe dela depois veio buscá-la . . .]".

1.2.5.3. Representações acerca dos alunos – síntese

O tratamento da informação que constitui este tema revela parecer existir um certo equilíbrio entre a importância dada à imagem escolar dos alunos e a sua representação sócio-familiar, particularmente no caso dos professores efectivos.

No que diz respeito à imagem escolar dos alunos os traços dominantes parece serem a

desmotivação, as dificuldades na língua portuguesa e o baixo rendimento escolar.

A nível sócio-familiar, as representações dos professores projectam uma imagem bastante homogénea da população estudantil, que se desenha em estratos sócio - económicos bastante baixos, uma vez que os indicadores dominantes são o baixo nível económico, o nível de subsistência e carências alimentares e as únicas referências feitas às condições habitacionais e sua inserção urbana as qualificam de “*degradadas*”. Ainda se destacam, no domínio da organização familiar e das relações interpessoais no seu seio, a existência de famílias desestruturadas ou de instabilidade familiar, assim como a negligência ou a falta de atenção aos filhos. Das 100 unidades de informação inventariadas no subtema características sócio familiares, apenas 3 podem considerar-se conterem uma indubitável imagem positiva do meio sócio familiar dos alunos.

Parece existir uma certa **divergência** entre as representações dos professores efectivos e dos professores provisórios acerca dos traços escolares dos alunos; os primeiros projectam uma imagem bastante negativa dos alunos, enquanto que os segundos acentuam mais os traços positivos, particularmente aqueles que dizem respeito às características académicas pessoais (nível intelectual, expectativas, . . .).

1.3. As práticas dos professores na aula

1.3.1. Actividades e estratégias

No conjunto de aulas observadas que constitui a amostra (N= 18) 71,79% das actividades desenvolvidas pelos professores e alunos são de carácter colectivo (Quadro 24). A sua frequência relativa é ligeiramente superior nas aulas do grupo dos professores provisórios (72,73% e 70,59%, respectivamente para as aulas dos professores provisórios e dos professores efectivos). As restantes actividades observadas são todas de carácter individual, tanto no caso das aulas dos professores efectivos como dos professores provisórios. Na amostra de aulas seleccionada não foram, portanto, observadas actividades quer de pares, quer de grupo.

Quadro 24 - Tipos de actividades

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	%	f	%	f	%
Actividades colectivas	12	70,59	16	72,73	28	71,79
Actividades de/em grupo	-	-	-	-	-	-
Actividades de/a pares	-	-	-	-	-	-
Actividades individuais	5	29,41	6	27,27	11	28,21
Total	17	100,00	22	100,00	39	100,00

Observaram-se actividades colectivas nas aulas de todos os professores, com excepção das de Educação Visual, onde se desenvolveram quase exclusivamente actividades individuais.

No conjunto das **18 aulas consideradas** (8 do grupo de professores efectivos e 10 do grupo dos professores provisórios) observaram-se 39 actividades distintas (sendo 17 das aulas do grupo dos professores efectivos e 22 das aulas do grupo dos professores provisórios). O número médio de actividades por aula é bastante próximo nos dois grupos de professores, tendo o valor 2,13 para as aulas dos professores efectivos, o valor 2,20 para as dos professores provisórios e 2,17 para o conjunto das aulas consideradas. O primeiro grupo apresenta uma distribuição cuja moda é de 1 actividade por aula (5 aulas) e com uma amplitude que se situa entre 1 e 6 actividades/aula. O grupo dos professores provisórios apresenta uma distribuição cuja moda é de 2 actividades/aula (5 aulas), situando-se a amplitude entre 1 e 4 actividades/aula. A moda para o conjunto da amostra é portanto de 1 actividade/aula (Quadro 25).

Parece assim existir uma certa proximidade entre os dois grupos de professores no que respeita à organização das suas aulas. No entanto, não queremos deixar de destacar que os resultados obtidos nas aulas do grupo dos professores provisórios revelam uma maior regularidade no número de actividades desenvolvidas por aulas.

Quadro 25 - Número de actividades por aula

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 actividade /aula	5	62,50	2	20,00	7	38,89
2 actividades/aula	1	12,50	5	50,00	6	33,33
3 actividades/aula	-	-	2	20,00	2	11,11
4 actividades/aula	1	12,50	1	10,00	2	11,11
5 actividades/aula	-	-	-	-	-	-
6 actividades/aula	1	12,50	-	-	1	5,56
Total	8	100,00	10	100,00	18	100,00
Média	2,13 actividades/aula		2,20 actividades/aula		2,17 actividades/aula	
Moda	1 actividade/aula		2 actividades/aula		1 actividade/aula	
Amplitude	1 a 6 actividades/ aula		1 a 4 actividades/aula		1 a 6 actividades/ aula	

Como em quaisquer outras situações pedagógicas, as actividades observadas inscrevem-se em **estratégias** diversas, em função das próprias disciplinas, bem como dos conteúdos a transmitir e das competências a desenvolver em cada uma delas. No Quadro 26 apresenta-se a distribuição pelos dois grupos de professores das estratégias observadas.

Como se pode observar, a estratégia mais utilizada pelo conjunto dos professores é sem dúvida a exposição/explicação (30,77%). Esta é quase sempre assente no método interrogativo, ou seja, o professor vai colocando questões à turma, a partir das respostas dos alunos vai desenvolvendo o tema ou explicando os conteúdos que pretende transmitir e depois faz as respectivas sínteses. Dentro desta estratégia, constituem excepção a este método as aulas de dois professores provisórios, um de História e outro de Educação Visual pois que ambos utilizam a estratégia expondo “a matéria”, ou no caso de uma das aulas da professora de História solicitando aos alunos a leitura de extractos de texto do manual escolar, que a professora vai comentando.

Segue-se a estratégia, também ela em colectivo, de correção de exercícios/de fichas de trabalho/de testes de avaliação (28,21%), que geralmente se desenvolve com a participação dos alunos para o colectivo, fazendo registos escritos no quadro.

A estratégia individual de resolução de exercícios escritos/de fichas de trabalho e os trabalhos individuais de Educação Visual apresentam no seu conjunto uma frequência um pouco inferior à da estratégia anterior no caso das aulas dos professores provisórios (22,72%) e absolutamente igual no caso das aulas do grupo dos professores efectivos (29,41%).

As restantes estratégias apresentam uma frequência bastante mais baixa, o que pode considerar-se natural, uma vez que algumas delas são específicas de algumas disciplinas ⁹⁶ (por exemplo, a leitura comentada de composições escritas ou as leituras silenciosa ou oral expressiva).

Destaque-se ainda o facto de uma aula observada (História) ser totalmente preenchida com o registo escrito de perguntas de preparação para um teste de avaliação. A professora escreveu as perguntas no quadro durante toda a aula, enquanto os alunos copiavam para o caderno.

Apesar de se verificar uma **grande falta de diversidade na selecção de estratégias e de actividades**, quer no grupo dos professores efectivos quer no dos provisórios, indiciadora da instalação de uma certa rotina e também nalguns casos de falta de preparação para o desempenho das funções docentes.

Apesar de tudo é no grupo dos professores provisórios que parece existir uma maior diversidade de estratégias e de actividades ⁹⁷.

⁹⁶ Nos Anexos XLII e XLIII apresenta-se a distribuição das estratégias pelas diferentes disciplinas, respectivamente para o grupo dos professores efectivos e dos professores provisórios.

⁹⁷ Recorde-se que o sentido atribuído neste trabalho à expressão professor provisório é a de professor fora do quadro e pela primeira vez a leccionar na escola; alguns dos professores cujas aulas foram analisadas tinham acabado de fazer a sua formação pedagógica.

Quadro 26 – Estratégias utilizadas pelos professores nas aulas

		P. efectivos		P. provisórios		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%
Actividades colectivas	Exposição/explicação	6	35,29	6	27,27	12	30,77
	Correcção exercícios/ficha de trabalho/teste de avaliação	5	29,41	6	27,27	11	28,21
	Audição de texto gravado/ exercício escrito	-	-	2	9,09	2	5,13
	Leitura oral expressiva	-	-	1	4,55	1	2,56
	Leitura comentada de composições escritas	1	5,88	-	-	1	2,56
	Registos escritos	-	-	1	4,55	1	2,56
	Subtotal	12	70,59	16	72,73	28	71,79
Actividades individuais	Resolução de ficha de trabalho/ exercícios/teste avaliação	3	17,65	3	13,64	6	15,38
	Trabalho individual (Educação Visual)	2	11,76	2	9,09	4	10,26
	Leitura silenciosa	-	-	1	4,55	1	2,56
	Subtotal	5	29,41	6	27,27	11	28,21
TOTAL		17	100,00	22	100,00	39	100,00

1.3.2. Organização do espaço de aula e recursos didácticos

Todas as actividades se desenvolveram na tradicional organização do espaço de aula, ou seja, a maior parte do tempo o professor posicionava-se na zona compreendida entre o quadro e a sua mesa e, por outro lado, as mesas dos alunos (de duas pessoas) dispunham-se em fila. Na maior parte das aulas, os alunos permaneciam sentados durante toda a aula, apenas se levantando para ir ao quadro ou afiar o lápis, com permissão do professor.

De forma nitidamente contrastante, nas aulas da professora de **Educação Visual** (efectiva) observou-se a existência de uma grande liberdade de circulação. Nestas aulas o pátio de recreio constituía-se como que uma continuidade do espaço de aula, onde os alunos iam colher materiais para o seu trabalho ou observar aspectos que nele integravam. Os alunos saíam e entravam livremente e a professora (bastante disciplinadora) vigiava e apenas interveio numa situação em que teve dúvidas sobre o trabalho realizado "lá fora". Nas aulas de duas professores provisórias (de Inglês e de História) os alunos levantavam-se, mudavam de lugar ou circulavam na sala com frequência, por

dificuldades óbvias das professoras controlarem as situações.

Quanto aos **recursos utilizados pelo professor** os mais frequentes foram o quadro e o giz e também o manual escolar. Uma das professoras de Francês (provisória) utilizou um leitor de cassetes em duas situações pedagógicas e noutra utilizou uma folha com a letra de uma canção francesa, que todos os alunos igualmente possuíam no seu caderno e que era usada com frequência pois que, quando a professora anuncia:

"ora bem, se se lembram bem da nossa cançãozinha . . . "

Os alunos retiram-na de imediato do caderno e alguns dizem : *"oh, se lembro !!! . . . "* e a professora continua: *" . . . só havia uma frase negativa "*.

Também a utilização do leitor de *cassetes* por esta última professora não seria inédita uma vez que, quando anuncia aos alunos *"vou passar uma gravação"* e que *eles "devem ouvir com muita atenção sem olhar o livro"* ao constatar que alguns abrem o livro de imediato, retorque: *"como é que eu vos ensinei que se faziam os testes de audição?!"* e muitos alunos respondem em coro: *"sem abrir o livro"*.

A professora de Educação Visual (efectiva) nas suas aulas dispunha de um conjunto de materiais diversificados de utilização habitual dos alunos (tesoura, régua, lápis . . .), que lhes facultava, caso não os possuíssem.

Os **materiais mais utilizados pelos alunos** foram o caderno e a caneta ou o lápis e também o manual escolar, todavia nas aulas de Inglês e de História (professoras provisórias) grande parte dos alunos não utilizava caderno, mas sim uma folha solta onde faziam os registos escritos; nas aulas de Inglês muitos alunos não utilizavam mesmo qualquer material.

Nas aulas de todas as disciplinas, à excepção das de Educação Visual, os alunos utilizaram o quadro e o giz, geralmente na estratégia colectiva de "correção de exercícios/de testes de avaliação". Nas situações cuja estratégia era a "correção de teste de avaliação" todos os alunos possuíam o respectivo teste, à excepção das aulas de Inglês cuja professora apenas procedia à entrega do respectivo teste no final da correção do mesmo. Segundo as suas afirmações, tentava com esta tática melhorar o comportamento dos alunos sustendo as manifestações que poderiam ter face aos resultados. Tentativa frustrada, uma vez que a sua acção redundava numa desmotivação e desinteresse manifesto dos alunos, que não possuindo sequer o enunciado do teste se dedicavam a outras "actividades" que não a correção do teste que a professora desejava fazer.

Nas aulas de **Língua Portuguesa** (professora provisória) os alunos utilizaram ainda uma ficha de avaliação da leitura, no desenvolvimento da estratégia de leitura oral expressiva. Noutra das aulas desta professora foi devolvido aos alunos um trabalho de casa corrigido e comentado, que anteriormente fora entregue à professora.

O material utilizado pelos alunos nas aulas de **Educação Visual** foi muito diversificado, desde materiais para aplicações rigorosas (régua, compasso, esquadro . . .), a materiais de carácter mais expressivo (guaches, pincéis, lápis de cor . . .), até materiais directamente colhidos na natureza (folhas de árvores), passando pelos universais lápis de carvão e papel. Cada aluno tinha os trabalhos

já produzidos arquivados numa pasta individual de cartolina, a qual era arrumada no final de cada aula em armário da sala de aula ou da sala anexa à mesma.

Em síntese, a partir da análise destes aspectos das práticas docentes poderemos inferir que:

- Grande parte das aulas dos **professores efectivos** desenvolve-se através de uma única actividade; contudo, as aulas de alguns **professores efectivos** apresentam de aula para aula uma assinalável diversidade neste aspecto (aulas com uma actividade e aulas com 6 actividades, no caso extremo), enquanto que na maior parte das aulas dos **professores provisórios** se observa uma variação entre uma e três actividades, com maior incidência nas duas actividades.
- Existe uma acentuada proximidade nas práticas dos dois grupos de professores estudados quanto ao tipo de actividades, assentando a **grande maioria das aulas em actividades colectivas**, com maior expressão no grupo dos professores provisórios; observou-se uma total ausência de actividades de grupo ou de pares, em qualquer dos grupos de professores.
- As estratégias utilizadas **são pouco diversificadas**, salientando-se pela sua frequência a exposição/explicação (que geralmente segue o método interrogativo), a resolução individual de exercícios ou o desenvolvimento de trabalhos individuais (no caso da disciplina de Educação Visual, na qual constitui a estratégia quase exclusiva) e a correcção de exercícios ou de testes de avaliação.
- No domínio das estratégias observa-se uma **maior diversidade no grupo dos professores provisórios**, no qual se incluem os professores com maior criatividade, mas também aqueles cujo desempenho neste domínio pode mesmo considerar-se inaceitável, o que concerteza fica a dever-se à grande heterogeneidade do grupo relativamente à sua formação pedagógico – didáctica.
- Os recursos didácticos são igualmente **pobres e pouco variados**, podendo dizer-se que o professor utiliza quase em exclusivo o quadro, o giz e o manual ou até mesmo em exclusivo a sua palavra, enquanto que o material realmente utilizado pelos alunos é o caderno, a caneta ou o lápis e, mesmo assim, observam-se algumas aulas em que muitos alunos nem estes utilizam; a utilização do quadro pelos alunos constitui também uma regularidade; são excepções a este cenário as aulas de Educação Visual, nas quais o material é diversificado e algumas (muito poucas) aulas de Língua.

1.3.3. Acção disciplinar do professor na aula

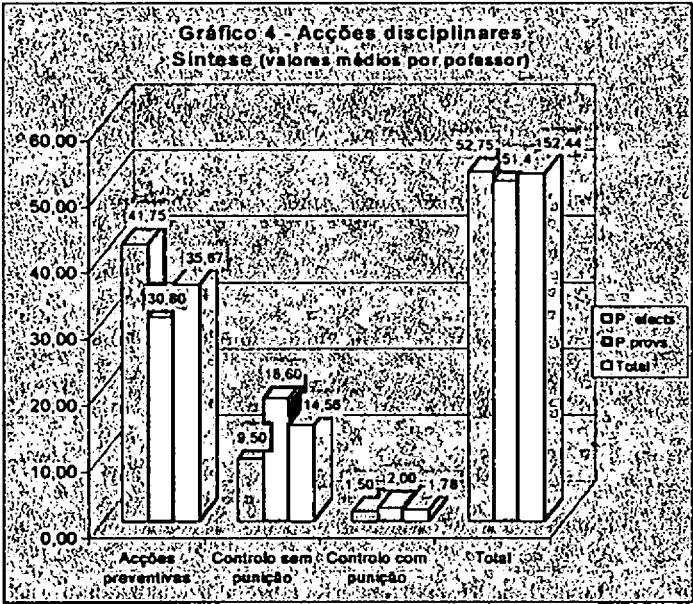
De modo idêntico ao que foi apresentado no estudo das representações dos professores acerca deste aspecto da vida escolar, as acções dos professores neste domínio foram analisadas tendo em

conta as categorias prevenção, controlo sem punição e controlo com punição.

No **Gráfico 4** apresenta-se uma síntese dos resultados desta análise. Considerando o total dos registos realizados, numericamente os dois grupos de professores não apresentam diferenças de realçar, como se pode observar no grupo de colunas da direita. Todavia esta proximidade expressa no somatório das acções não encontra equivalência em cada uma das categorias estudadas.

Os professores efectivos apresentam uma maior incidência em acções de carácter preventivo e os provisórios em acções de controlo, sendo a diferença mais notória ao nível das acções de controlo sem punição que apresentam nos professores provisórios uma média quase dupla da dos professores efectivos ($\mu = 18,60$ e $\mu = 9,50$, respectivamente).

Verifica-se ainda, uma grande diferença nas amplitudes das frequências dos dois grupos; no caso dos professores provisórios oscilam entre os valores 26 e 70 e no caso dos professores efectivos entre os valores 40 e 66 (Gráficos 5 e 6), ou seja, encontra-se no grupo dos professores provisórios os professores que menor e maior investimento fazem no domínio da acção disciplinar.



Os **Gráficos 5 e 6** também ilustram as diferenças, particularmente de carácter qualitativo, entre os dois grupos de professores estudados.

Neles se observa uma grande convergência na acção dos professores efectivos que se traduz numa acção disciplinar baseada na prevenção (**Gráfico 5**), enquanto que no grupo dos professores provisórios se observa uma grande heterogeneidade que vai desde a acção baseada no controlo (professor C) até à acção baseada na prevenção (professor E) (**Gráfico 6**).

Gráfico 5 - Acções preventivas e de controlo
Professores Efectivos

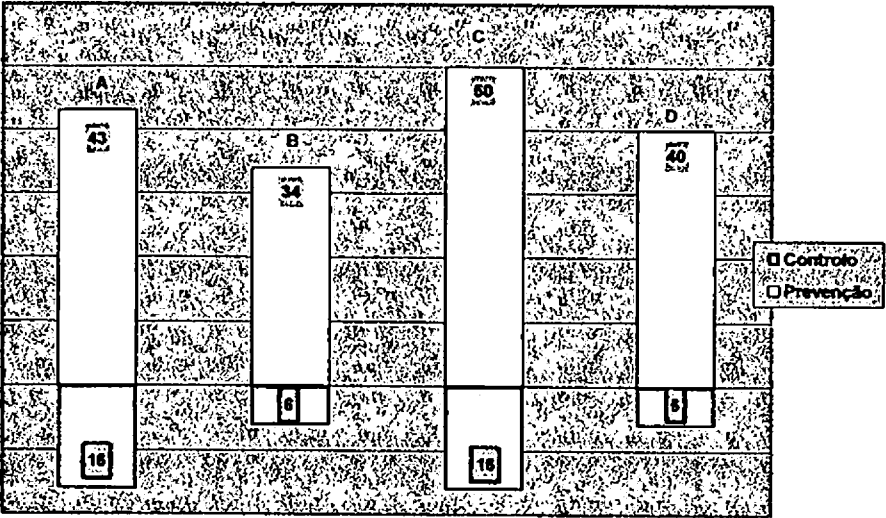
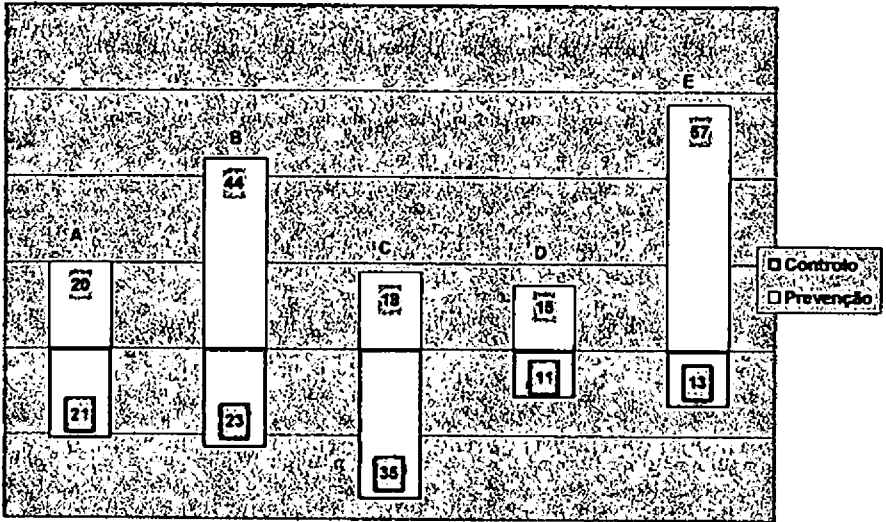


Gráfico 6 - Acções preventivas e de controlo
Professores Provisórios



1.3.3.1. Acções preventivas

No Quadro 27 pode observar-se a distribuição das frequências e os valores médios das acções de carácter preventivo, analisadas segundo as subcategorias início de aula, motivação e organização das actividades, manutenção do ritmo de aula, responsabilização dos alunos, monitorização do trabalho dos alunos, manutenção do grupo focado e vigilância.

Quadro 27– Acções preventivas

	P. efectivos (N=4)		P. provisórios (N=5)		TOTAL (N=9) ⁹⁷	
	f	μ	f	μ	f	μ
Início de aula	16	4,00	12	2,40	28	3,11
Motivação e organização actividades	24	6,00	29	5,80	53	5,89
Manutenção do ritmo de aula	10	2,50	6	1,20	16	1,78
Responsabilização dos alunos	6	1,50	1	0,20	7	0,78
Monitorização do trabalho dos alunos.	34	8,50	29	5,80	63	7,00
Manutenção do grupo focado	53	13,25	53	10,60	106	11,78
Vigilância	24	6,00	24	4,80	48	5,33
TOTAL	167	41,75	154	30,80	321	35,67
Amplitude	34 - 50		18 - 57		18 - 57	

Os valores das médias dos totais das acções preventivas observadas ($\mu = 41,75$ por parte dos professores efectivos e $\mu = 30,80$ por parte dos professores provisórios) permitem-nos inferir da maior importância dada pelos professores efectivos a este tipo de práticas. Igualmente se observa a ocorrência de médias superiores por parte dos professores efectivos em todas as subcategorias analisadas.

Qualquer dos grupos de professores utiliza com maior frequência as acções cujos itens se incluem na subcategoria **manutenção do grupo focado**, sendo o item apelar à participação dos alunos, indicando o nome aquele que apresenta maior expressão numérica, também em ambos os grupos de professores ($\mu = 8,50$ no caso dos professores efectivos e $\mu = 8,00$ no caso dos professores provisórios – Anexos XLIV e XLV, respectivamente).

Igualmente em ambos os grupos, seguem-se as subcategorias **monitorização do trabalho dos alunos** e **motivação e organização das actividades**.

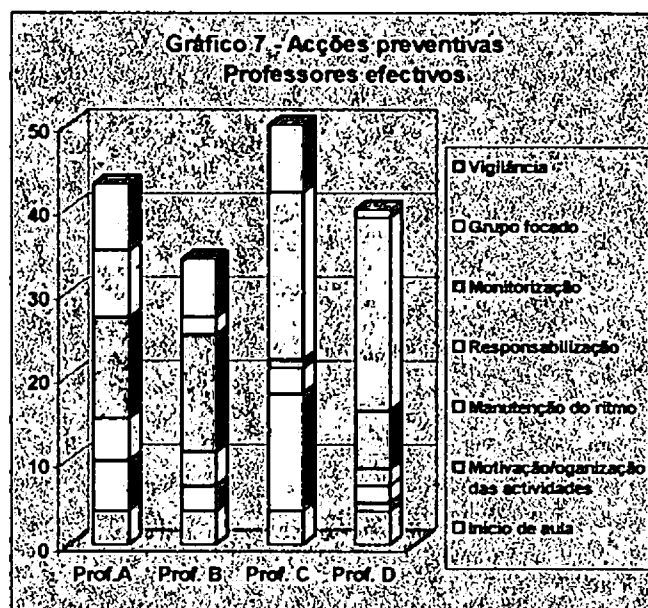
As acções incluídas na **monitorização do trabalho dos alunos** distribuem-se, no caso dos professores provisórios, de forma equilibrada entre a observação do trabalho dos alunos ($\mu = 2,40$) e as acções de feedback ($\mu = 3,00$), enquanto que no caso dos professores efectivos existe uma grande predominância das acções deste último tipo ($\mu = 6,25$).

⁹⁷ Foram consideradas as mesmas 18 aulas da amostra tratada nos tópicos anteriores. As médias foram calculadas por professor, considerando o grupo dos professores efectivos (N=4), o grupo dos professores provisórios (N=5) e o conjunto dos dois (N=9), cujas aulas foram observadas.

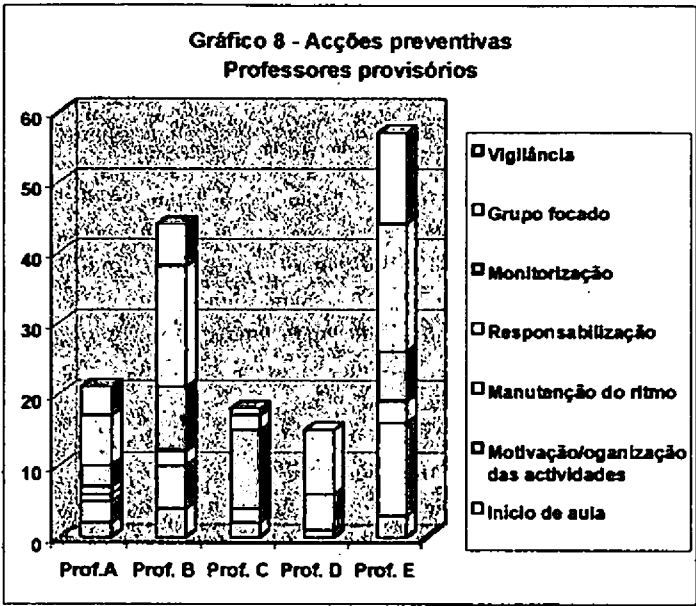
No grupo dos professores provisórios existe notoriamente uma menor convergência na actuação no que diz respeito às acções de carácter preventivo, como se pode observar através do indicador estatístico amplitude – no caso destes professores oscila entre os valores 18 e 57, enquanto que no caso dos professores efectivos oscila entre os valores 34 e 50. Isto significa que é no grupo dos professores provisórios que se encontra o professor que maior investimento faz nas acções de carácter preventivo (57 acções), mas também é neste grupo que encontramos o professor que menor investimento faz neste domínio (18 acções).

Mesmo numa análise mais “fina” a nível das subcategorias observa-se no grupo dos professores efectivos uma absoluta convergência de actuação nas acções incluídas na subcategoria início de aula (todos os professores zelam pela entrada pontual e ordeira dos alunos e todos os professores marcam prontamente o início das actividades), o mesmo não se observando nos professores provisórios (Anexos XLIV e XLV, respectivamente).

Como se observa no Gráfico 7, regista-se um relativo equilíbrio na actuação dos professores efectivos observados, tanto no que diz respeito ao total das acções de carácter preventivo, como à distribuição dessas acções pelas diferentes subcategorias.



No Gráfico 8 evidencia-se uma maior divergência de actuação entre os professores, neste caso os professores provisórios, tanto no que diz respeito ao total das acções desenvolvidas, como da sua distribuição pelas diferentes subcategorias. Quanto aos totais destacam-se nitidamente dois professores – o professor E com 57 acções desta natureza e o professor B com 44, estando os restantes 3 com um nível de actuação muito mais baixo .



1.3.3.2. Acções de controlo sem punição

Como ficou dito no capítulo da metodologia, as acções dos professores observadas que se incluem nesta categoria foram analisadas segundo as subcategorias diagnóstico, estimulação, persuasão/dissuasão e imposição com os respectivos indicadores, como se pode observar nos Anexos XLIV e XLV.

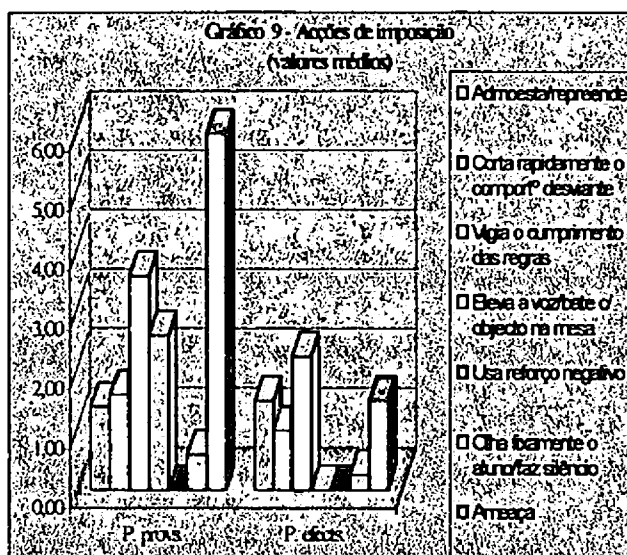
As acções de imposição são indubitavelmente as mais utilizadas pelo conjunto dos professores ($\mu = 11,67$), sendo que no caso dos professores provisórios se observa uma enorme distância entre a média deste tipo de acções ($\mu = 15,80$) e a média de acções de persuasão/dissuasão ($\mu = 1,80$), estimulação ($\mu = 0,40$) e diagnóstico ($\mu = 0,60$) (Quadro 28).

Quadro 28 - Acções de controlo sem punição

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	μ	f	μ	f	μ
Diagnóstico	4	1,00	3	0,60	7	0,78
Estimulação	-	-	2	0,40	2	0,22
Persuasão/dissuasão	8	2,00	9	1,80	17	1,89
Imposição	26	6,50	79	15,80	105	11,67
Total	38	9,50	93	18,60	131	14,56
Amplitude	5 - 14		9 - 31		5 - 31	

No entanto, apenas neste grupo de professores se utilizam acções de estimulação, embora tal fique a dever-se a um só professor que numa situação utiliza o reforço de comportamentos adequados e noutra muda de actividade, numa tentativa de captar a atenção dos alunos para o desenvolvimento da aula e assim baixar os comportamentos de indisciplina (Anexo XLVII).

Como podemos observar no **Gráfico 9**, de entre as acções de imposição utilizadas destaca-se no caso dos professores efectivos o indicador fazer cumprir as regras ($\mu = 2,25$), enquanto que no caso dos professores provisórios se observa uma enorme frequência de ameaças ($\mu = 6,00$) a que se segue também o item fazer cumprir as regras ($\mu = 3,60$) e a elevação da voz ou a utilização de um objecto para produzir barulho ($\mu = 2,60$).



Pensamos poder afirmar-se que a intervenção disciplinar de carácter impositivo apresenta diferenças relevantes entre professores efectivos e provisórios, sendo que as diferenças mais evidentes se observam no que diz respeito à utilização da ameaça (muito mais utilizada pelos professores provisórios), assim como da tentativa de controlo através do aumento do tom de voz ou do barulho (somente utilizada pelos professores provisórios) (Anexos XLVI e XLVII).

As acções de persuasão/dissuasão mais utilizadas pelos professor de ambos os grupos são de apelo à regra, enquanto que as acções de diagnóstico passam pela identificação de problemas, suas causas e consequências, também em qualquer dos grupos (Anexos XLVI e XLVII).

1.3.3.3. Acções de controlo com punição

Seguindo o esquema utilizado na análise de conteúdo das entrevistas aos professores, foram categorizadas as acções dos professores de carácter punitivo em restrição à ocupação do espaço ou à acção do aluno, atribuição de tarefas desagradáveis, marcação de faltas e recurso a outras instâncias (Anexos XLVIII e XLIX). Como se pode observar na síntese apresentada no Quadro 29, não existe uma diferença numérica relevante na utilização de acções deste tipo por parte dos dois grupos de professores. Apenas as acções de restrição à ocupação do espaço ou à acção do aluno são francamente mais utilizadas pelos professores provisórios. Todavia, tal não se deve à acção de expulsar o aluno da sala de aula, uma vez que este indicador apresenta uma média idêntica nos dois grupos de professores (Anexos XLVIII e XLIX).

Quadro 29 - Acções de controlo com punição

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	μ	f	μ	f	μ
Restrição à ocupação do espaço e à acção	2	0,50	6	1,20	8	0,89
Atribuição de tarefas desagradáveis	2	0,50	2	0,40	4	0,44
Marcação de faltas	1	0,25	1	0,20	2	0,22
Recurso a outras instâncias	1	0,25	1	0,20	2	0,22
TOTAL	6	1,50	10	2,00	16	1,78
Amplitude	0 - 3		0 - 4		0 - 4	

Quanto ao recurso a outras instâncias observou-se uma única ocorrência em cada grupo de professores; um professor efectivo fez um registo escrito para um encarregado de educação, dando conta do facto do educando não ter realizado o trabalho de casa e um professor provisório fez uma participação oral ao director de turma, dando conta do mau comportamento do aluno.

1.3.3.4. Acção disciplinar – síntese

Os resultados da análise da informação relativa às acções disciplinares dos professores observadas, evidenciam-se as seguintes linhas de actuação:

- Em qualquer dos grupos estudados as acções de carácter preventivo são dominantes sobre as de controlo, sendo a diferença muito mais expressiva no caso dos professores efectivos.
- O grupo dos **professores provisórios** revela uma utilização muito mais frequente de acções de controlo sem punição do que o dos professores efectivos.
- Em qualquer dos grupos as acções de controlo baseado no castigo tem muito pouca expressão.
- Existe uma assinalável convergência na acção disciplinar dos professores efectivos.
- O grupo dos **professores efectivos** assenta a sua acção disciplinar na prevenção, designadamente através de um bom início de aula e de acções de monitorização do grupo-turma, de distribuição da comunicação e de vigilância.
- O grupo dos **professores provisórios** parece balancear-se entre as acção de prevenção e as de controlo, designadamente através da regulação da comunicação e da monitorização do grupo-turma, por um lado, da ameaça e da vigilância do cumprimento de regras, por outro.

2. A escola da Malva-rosa

2.1. Caracterização da escola e do meio

2.1.1. Inserção da escola no meio envolvente

Embora relativamente próxima (cerca de 300 metros) de uma zona residencial e comercial bastante valorizada da cidade de Lisboa, em que predominam estratos sociais de classe média e média alta, esta escola situa-se numa área de nítida transição entre espaços urbanos qualificados e aglomerados caracterizados quer por uma habitação social standardizada, exígua e degradada (um bairro de habitação social datado da década de 60), quer por grandes áreas de construções instaladas em antigas quintas, sem o mínimo de infra-estruturas e de condições de habitabilidade (bairros clandestinos).

Implantada paredes meias com o bairro social acima referido e a escassas centenas de metros de um dos maiores "bairros de lata" ainda existentes na cidade de Lisboa, a escola localiza-se numa Azinhaga, que faz exactamente a ligação entre a zona urbana qualificada e a zona degradada.

A sua influência estende-se para lá dos limites da freguesia onde está inserida, sendo mesmo minoritária a população estudantil que nela reside (cerca de 18,3% para o total da população da escola), uma vez que a maior parte dessa população frequenta a outra escola dos mesmos níveis de ensino aí existente e implantada na zona residencial de classe média.

Na área envolvente mais próxima da escola salienta-se a ausência de espaços verdes e/ou de locais públicos de convívio e os acessos são bastante degradados e em geral estreitos.

A principal via rodoviária que serve a escola encontra-se em mau estado de conservação e as suas dimensões não são adequadas ao tráfego que nela circula. No que diz respeito a transportes públicos a escola e as zonas residenciais da maior parte dos alunos, apenas são servidas por uma carreira de autocarros, cuja frequência é pouco satisfatória (de 20 em 20 minutos).

Do ponto de vista da dinâmica económica da zona, o sector largamente majoritário é o terciário, não havendo a registar quaisquer unidades industriais ou agrícolas de dimensão relevante. No domínio comercial, na área a ocidente da escola, existe muito comércio retalhista banal, mas também algum bastante caro (mobiliário, electrodomésticos, ourivesaria . . .) e serviços de restauração. Existem ainda serviços de nível superior, como sejam, agências bancárias, seguros, hospital, farmácias, centro de investigação, gabinetes de projectos, colégios . . . Na área oriental predominam os serviços pouco qualificados e alguns poluentes (mercearias, drogarias, padarias, tabernas, oficinas de estufagem e de reparação de automóveis . . .) e realiza-se uma feira semanal muito concorrida num dos bairros degradados.

Quanto aos equipamentos sociais, na zona existem algumas creches, centros sociais e de ocupação de tempos livres, centros de saúde, hospital, bombeiros e esquadra de polícia.

No que respeita a equipamentos culturais toda a zona ocidental, relativamente ao local onde a escola está implantada, mantém uma importante riqueza em património construído nos séculos passados, assim como dois museus com grande relevância no património cultural da cidade de Lisboa. Na zona oriental resta algum do património arquitectónico construído na época em que esta era preferida pelos nobres lisboetas para local de repouso e veraneio.

No século XX ocorreram grandes mudanças de carácter demográfico em duas das freguesias⁹⁹ que constituem esta zona. Numa primeira fase estas mudanças ficaram a dever-se às migrações da população portuguesa para a capital e numa segunda fase, durante as décadas de 70, 80 e 90, ao fenómeno de retorno e de imigração das populações vindas dos países africanos de língua oficial portuguesa, após a sua independência. A fixação destas populações originou a proliferação de bairros degradados neste limite da cidade de Lisboa, que ocupam uma extensa área que necessita urgentemente de requalificação urbanística.

Nesta área, a nível cultural destaca-se a existência de duas bibliotecas ligadas às respectivas Juntas de Freguesia. Existe nestes bairros uma grande diversidade das chamadas colectividades desportivas e recreativas, sob a forma de clubes, de grupos e de associações desportivas e recreativas, ou de bandas musicais, que desenvolvem actividades significativas particularmente junto da juventude. Assinale-se ainda a existência de diversas igrejas católicas e capelas que constituem um valioso património arquitectónico. A igreja católica, assim como a igreja evangélica baptista (que possui património construído na zona e que tem uma razoável implantação nestes bairros pobres) também dão o seu contributo para o desenvolvimento social e cultural das populações.

Finalmente, quanto aos equipamentos escolares, na freguesia de implantação da escola existem diversas escolas públicas de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e duas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Todas estas escolas (incluindo a da Malva – rosa) estão ligadas ao mesmo Centro de Formação de Professores já referido na caracterização da Escola da Quinta dos Álamos. No sector privado, existem dois colégios muito prestigiados cada um dos quais cobre todos estes ciclos de ensino e também uma instituição de educação especial ligada à Fundação Calouste Gulbenkian.

2.1.2. Escola - edifícios, espaços, funções e equipamentos

Trata-se de uma escola pública do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário relativamente recente, que iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1986/1987.

Quanto ao edifício, o tipo de construção corresponde ao projecto tipo muito utilizado nos anos 80 em Portugal, conhecido pela designação **bloco quadrado, escada central (21 m x 21 m)**¹⁰⁰. A

⁹⁹ Estas freguesias são as mesmas já mencionadas na caracterização da Escola da Quinta dos Álamos e meio envolvente.

¹⁰⁰ Classificação de acordo com GEP (1987), Levantamento de Recursos, Base de Dados, Lisboa, GEP, p. 34.

área coberta distribui-se por quatro blocos independentes, três dos quais com dois pisos e um de apenas um piso. Recentemente (durante o desenvolvimento deste estudo) foram colocados telheiros entre os quatro blocos, que constituem zonas protegidas de circulação.

O espaço físico da escola é limitado por muros e gradeamentos intransponíveis, havendo duas entradas das quais apenas uma funciona, aquela que se situa do lado onde existe uma recepção com porteiro e que dá acesso à via rodoviária principal, onde circulam os transportes públicos.

Num dos blocos de dois pisos estão instalados a maior parte dos serviços e espaços interiores colectivos – o conselho directivo, a secretaria, a reprografia, a biblioteca, o serviço de acção social, a sala dos professores com um pequeno bar e as salas de reuniões (uma das quais anexa ao gabinete do conselho directivo e outra utilizada essencialmente pelos directores de turma, serviço de ensino especial e aulas de apoio pedagógico). As salas de aula situam-se nos outros dois blocos de dois pisos. No bloco de apenas um piso situa-se o refeitório, o bar e sala de alunos e a papelaria.

A escola não possui **instalações desportivas** cobertas, mas apenas um campo de jogos no qual estão instaladas duas tabelas de basquetebol.

A restante **área descoberta**, que rodeia os diferentes blocos, apresenta uma zona arborizada com plátanos e alguns canteiros de flores e bancos de jardim dispersos, pelos diferentes espaços de recreio da escola. Junto à zona de plátanos situa-se uma pequena estufa onde se cultivam flores e algumas espécies hortícolas em actividades que se inscrevem num projecto, denominado “Horta Pedagógica”, desenvolvido por professores de Biologia e de Geologia há alguns anos.

Os quatro blocos apresentam-se implantados em duas cotas de terreno diferentes (ver planta em anexo), sendo que os dois blocos destinados a salas de aula ocupam a cota superior e abrem-se para um mesmo espaço comum. Os blocos de serviços situam-se numa cota inferior e apresentam as respectivas portas orientadas de modo a que os espaços descobertos limítrofes funcionam como autênticas “ilhas”, sendo que os professores circulam quase em exclusivo numa dessas zonas (a que dá acesso ao bloco onde se situa a sala de professores com o seu respectivo bar) e na outra circulam e permanecem quase em exclusivo os alunos (a que dá acesso à sala de alunos, bar e refeitório). A organização do espaço e os modos de utilização dominantes na escola levam a que se observe com muita evidência a existência de zonas de passagem, de permanência e de convívio ligadas a grupos específicos que se fecham de algum modo sobre si e de muitos espaços nos quais a maior parte das pessoas nunca circula.

À entrada de cada bloco existe uma secretária onde, quase sempre, algumas contínuas permanecem sentadas, quer durante os tempos lectivos, quer nos tempos de recreio. Não se observa qualquer vigilância nas áreas de recreio. Nos três anos em que se desenvolveu o nosso trabalho de campo esta prática não sofreu qualquer alteração, assim como as três equipas do conselho directivo que observámos confinavam a sua área de permanência ao bloco onde se sediava o seu gabinete, somente em situações muito excepcionais se deslocava às áreas preferencialmente ocupadas pelos alunos (geralmente aquando da ocorrência de incidentes entre alunos).

As **salas de aula** são espaçosas, bem iluminadas, arejadas e com mobiliário considerado adequado. Cada sala apresenta quatro janelas situadas à esquerda do quadro; as mesas para dois

alunos e respectivas cadeiras encontram-se geralmente distribuídas em quatro filas e a mesa e a cadeira do professor apenas se distinguem pela sua posição espacial. As paredes estão pintadas de cores "mortas" e encontram-se limpas e geralmente despidas; apenas nos laboratórios se observam mapas didácticos, cartazes e "*posters*". Em cada sala existe um bengaleiro, um quadro negro e um "*placard*" (quase sempre vazio) e não existem armários. Há três laboratórios (de Biologia e Geologia, de Física e de Química), que apresentam instalação de água, gás e electricidade, alguns armários e uma pequena sala de apoio. O equipamento laboratorial é considerado regular. As salas de Educação Visual apresentam mesas e cadeiras adequadas e respectivas salas de apoio. As mesas e as cadeiras encontram-se em geral relativamente limpas durante a maior parte do ano lectivo.

Quanto aos **meios audiovisuais**, não existem retroprojectores distribuídos pelas salas de aula, pelo que quando um professor deseja utilizar um destes aparelhos faz antecipadamente a sua requisição e um empregado auxiliar transporta-o até à sala. A dificuldade de transporte dos aparelhos para o 1º piso pode ser responsável pela sua fraca utilização e também pelo expediente algumas vezes observado de serem os alunos a fazer o seu transporte. No espaço da biblioteca existem dois aparelhos de "*videotape*" e alguns gravadores audio.

Não existe **equipamento informático** nas salas de aula. Apenas existem computadores com ligação à *Internet* na biblioteca. O conselho directivo e a secretaria também dispõem deste equipamento.

O **material desportivo** é considerado insuficiente em termos de quantidade e de má qualidade e apresenta-se em mau estado de conservação. Para além dos tempos lectivos de Educação Física pode dizer-se que não se observa qualquer utilização do campo de jogos para outras práticas desportivas; apenas muito esporadicamente alguns pequenos grupos de alunos de modo espontâneo faziam alguns jogos. De forma estruturada apenas as práticas curriculares e muitas vezes algumas turmas começavam as suas aulas muito tarde, particularmente as dos primeiros tempos. Várias vezes observámos grupos de alunos irem chamar o professor à sala de professores para iniciar a sua aula. Muitas outras vezes as aulas não ocorriam devido a factores climatéricos, como sejam a chuva, o frio rigoroso e mesmo a intensa humidade.

A **sala de professores** é espaçosa, bem iluminada e com mobiliário adequado e possui um pequeno bar. Nela está instalado um computador, frequentemente utilizado pelos professores e um aparelho de TV.

A **sala de alunos**, apesar de espaçosa, é o espaço mais desolador existente na escola. Completamente descaracterizado, não possui qualquer mobiliário, os alunos, quase sempre poucos, sentam-se pelo chão.

A **biblioteca** é espaçosa, com boa luz, relativamente bem equipada (pelo menos no que diz respeito às necessidades dos alunos do 3º ciclo) e está sempre com alunos, quando se encontra aberta.

As **instalações sanitárias** encontram-se distribuídas pelos quatro blocos : duas destinam-se a professores, uma a pessoal auxiliar de apoio e seis aos alunos (três para as alunas e três para os alunos) Existem ainda dois balneários, adaptados para o efeito.

Os edifícios apresentam um **estado de conservação** bastante satisfatório, tanto exterior como interiormente, assim como o equipamento em geral. A sala de alunos constitui uma excepção, dado que apresenta um mau estado de conservação e o mobiliário é inexistente, o que segundo informações prestadas por um dos presidentes do conselho directivo fica a dever-se ao facto de em anos transactos os alunos terem destruído sistematicamente o equipamento deste espaço.

Durante o espaço de tempo em que decorreu este estudo, os edifícios assim como os muros envolventes foram pintados e as janelas ornamentadas com vasos de sardinheiras, ficando com um aspecto muito alegre e acolhedor.

2.1.3. População estudantil, população docente, técnicos de apoio e pessoal auxiliar

Os cerca de 820 alunos que frequentam esta escola distribuem-se sensivelmente metade pelas turmas do 3º ciclo do ensino básico e metade pelas turmas do ensino secundário.

Como já referimos anteriormente, apesar da escola estar implantada numa freguesia em que a classe média tem bastante significado, a população estudantil provém maioritariamente de zonas demográficas ¹⁰¹ com forte taxa de desemprego e de analfabetismo (respectivamente 9,9% e 9,1% segundo os dados do Censo 91, que provavelmente em relação pelo menos ao primeiro indicador estarão agravados). A **esmagadora maioria das famílias podem incluir-se nas camadas sociais inferior alta e inferior baixa** (segundo a classificação de A. Sedas Nunes), com grande percentagem de famílias da camada inferior baixa. No seu conjunto estas duas camadas sociais perfazem mais de 80% da população e as famílias em que o pai não apresenta qualquer qualificação profissional, desempenhando funções, por exemplo, de descarregador, de ajudante de motorista ou de servente de pedreiro e a mãe é doméstica ou empregada de limpeza constituem cerca de um quarto da população. Existe ainda uma elevada percentagem de famílias (entre 10 a 15%) com os pais desempregados e mães domésticas, portanto sem qualquer actividade remunerada, que sobreviverão com os subsídios estatais ou com pequenos trabalhos temporários. A classe média apresenta, portanto uma expressão bastante diminuta.

Quanto à **naturalidade**, a maioria dos alunos é natural da região de Lisboa e Vale do Tejo (83%), sendo o segundo grupo mais significativo o dos alunos naturais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (9%). Todavia a população de origem africana, ou afro-lusa é bastante mais significativa, tendo em conta o retorno e imigração verificados nas décadas de 70 e de 80 e a sua implantação majoritária nos bairros pobres da cidade de Lisboa. Este dado é importante pois permite-nos caracterizar a população estudantil como **socialmente homogénea e etnicamente heterogénea**.

Na **estrutura familiar** verifica-se que cerca de 73% dos alunos vivem com ambos os pais e os restantes 27% não. Muitos destes últimos coabitam com os avós, tios ou outros familiares ou mesmo amigos ou vizinhos.

¹⁰¹ Correspondem às zonas que também maioritariamente a Escola da Quinta dos Álamos serve.

Quanto aos **profissionais que trabalham nesta escola** temos:

- 83 professores, dos quais 87% são do sexo feminino, cerca de 65% são efectivos do quadro e dos restantes cerca de 10% são profissionalizados não efectivos;
- uma técnica de serviço social, uma professora do ensino especial e uma psicóloga, todas a tempo parcial;
- 16 auxiliares de acção educativa (também maioritariamente do sexo feminino);
- 10 funcionários administrativos, também maioritariamente do sexo feminino, um dos quais exerce cargo de chefia.

2.1.4. Direcção da escola, projectos e actividades colectivas

A direcção da escola, antes designada conselho directivo e actualmente conselho executivo, é constituída por três professores. Durante os três anos lectivos em que decorreu o trabalho de campo deste estudo, a escola foi dirigida ano a ano por uma equipa diferente, que se constituía após eleição nominal de um professor, que posteriormente era nomeado pelo Ministério da Educação para formar equipa. Nunca se candidatou qualquer lista, como estava previsto no quadro da gestão das escolas à data. No último ano a equipa foi constituída em Setembro e apenas por professores que leccionavam na escola pela primeira vez.

O Conselho Pedagógico reúne regularmente, de acordo com disposições legais e regulamentares, o desenvolvimento do ano escolar e respectivas necessidades.

Existe um regulamento interno da escola, que no capítulo das normas dos alunos foi actualizado no segundo ano deste estudo.

Existe uma Associação de Estudantes eleita através de listas que se apresentam em processo eleitoral. Existe Associação de Pais e de Encarregados de Educação, eleita no ano transacto ao início deste estudo, que nunca criou uma verdadeira dinâmica na escola.

Durante os três anos a escola não desenvolveu qualquer projecto colectivo, apenas actividades muito pontuais do Clube de Cerâmica (único a funcionar à data) e as que já foram referidas do projecto "Horta Pedagógica".

Nos dois últimos anos realizou-se no "Dia da Escola" um conjunto de actividades estruturadas e muito participadas, especialmente pelos professores e alunos do ensino secundário. O nível de organização destes eventos foi bastante elevado e os resultados muito conseguidos (ver fotografias em anexo). Num dos anos saiu uma pequena "caixa" do acontecimento na primeira página de um jornal diário de Lisboa, com a respectiva notícia. Na quadra do Natal, também nestes dois anos, realizaram-se festa de Natal para os professores, igualmente com elevado nível de organização, ambiente caloroso e de bom gosto.

Faz parte da história da escola a obtenção de dois primeiros lugares em concursos de vídeo

escolar promovidos pela Câmara Municipal de Lisboa, cujos diplomas estão afixados no gabinete do Conselho Directivo.

2.1.5. Horários

Devido à superlotação da escola esta funciona em dois turnos, sendo que algumas turmas têm um horário predominantemente de manhã e outras predominantemente de tarde.

As actividades curriculares iniciam-se às 8h 15 min e terminam às 13h 05 min, no turno da manhã. O período da tarde tem início às 13h 15 min e termina às 18h 10min. As turmas dos diferentes anos de escolaridade distribuem-se por ambos os turnos.

Em resumo, a Escola da Malva-rosa, apesar de estar implantada numa freguesia de Lisboa em que predomina a classe média e média alta, serve uma população estudantil na sua grande maioria residente em bairros pobres da periferia da cidade. A população estudantil apresenta-se portanto, socialmente bastante homogénea, mas etnicamente heterogénea, uma vez que sendo a população maioritariamente lusa, tem na sua composição um grande número de alunos africanos ou de origem africana e lusa.

O edifício e o equipamento podem considerar-se regulares, por referência aos padrões do nosso país, se bem que seja de assinalar a falta de instalações cobertas e de equipamento adequado em quantidade e em qualidade para a prática desportiva. Aliás, estas condições estão aliadas à patente falta de atenção a esta dimensão educativa, que se observa nesta escola.

As dificuldades persistentes ligadas à escolha da direcção da escola talvez se relacionem com a falta de projectos colectivos que se observou durante este estudo. Todavia, registe-se que alguns eventos pontuais são organizados e desenvolvidos com qualidade, se bem que por vezes completamente desligados dos alunos e outras vezes com a participação activa quase exclusiva dos alunos do ensino secundário.

O tipo de organização dos espaços de recreio e a efectiva utilização, bem como a falta de vigilância dos mesmos por parte do pessoal auxiliar e a falta de contactos pessoais nestes espaços, por parte quer do conselho directivo quer dos professores em geral, quer dos auxiliares de educação, parece ser um aspecto marcante desta escola.

2.2. As representações dos professores acerca do ambiente escolar

2.2.1. O ambiente geral da escola ao longo do tempo

Conforme foi exposto no capítulo da metodologia, analisa-se aqui a informação relativa ao ambiente escolar que apresenta uma conotação temporal.

Apenas as professoras efectivas se pronunciaram sobre este aspecto da vida da escola.

A informação relativa ao tempo mais próximo da realização das entrevistas diz respeito apenas ao ambiente disciplinar. Pelo contrário, a informação relativa aos dois primeiros anos de vida da escola é centrada na caracterização da população estudantil e em aspectos do ambiente sócio – profissional (Anexo XLVIII).

O terceiro ano de existência da escola parece marcar, para estes professores, uma viragem importante na vida escolar. As opiniões expressas acerca dos dois primeiros anos apresentam uma carga bastante positiva no discurso das professoras que nela leccionam desde a sua abertura, como se pode ver através destes fragmentos de algumas entrevistas:

“os dois primeiros anos que eu fiz nesta escola [quando a escola abriu] o ambiente da escola foi excepcional . . . toda a gente com um empenhamento extraordinário . . . tinha uma presidente do conselho directivo, talvez demasiado exigente, muito competente, que conseguiu o que é fundamental, quando uma escola começa de base, é fundamental que a escola realmente tenha uma pessoa de pulso¹⁰² e ela teve realmente esse pulso . . . realmente esses anos foram excepcionais, tivemos alunos muito bons, mais heterogéneos talvez do que agora . . . a escola abarcava . . . [ruas do centro da cidade] . . . houve, digamos, uns miúdos de um certo estrato social, talvez mais elevado . . . com maior bagagem . . . de conhecimentos (. . .) esses dois primeiros anos fizeram-se exposições . . . não havia miúdos que degradassem . . . via-se que a escola era nova, eles procuravam . . . que a escola realmente se mantivesse nova . . . a partir do terceiro, quarto, quinto ano e por aí fora . . . a população começou a . . . modificar-se um bocado . . . e a haver uma percentagem de miúdos de uma classe . . . eu chamá-lhe-ia mais desfavorecida, intelectualmente até (. . .) depois, paralelamente, começou a aumentar a população de cor negra, portanto, oriunda dos PALOPs¹⁰²”;

“quando a escola abriu . . . portanto nos primeiros anos, a população . . . era os excedentes das outras escola aqui da zona . . . isto foi no primeiro ano, no segundo ano começou a entrar mais a população típica daqui, portanto destes bairros da zona . . . mesmo assim penso que nem sequer houve grandes conflitos . . . uns eram mais ali de . . . [zona residencial maioritariamente de classe média] e outros aqui destes bairros próximos, das Pedreiras e . . . mesmo assim não houve . . . não houve grandes problemas entre eles . . . eu até me admirei um bocado”.

¹⁰² Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)

Já o mesmo não acontece no ponto de vista de uma professora membro do conselho directivo, que se refere a esse período de vida da escola do seguinte modo:

“(. . .) esta escola, que tem não sei quanto tempo, deve ter uns sete ou oito anos, à volta disso . . . acho que a escola, quando abriu e depois durante algum tempo tinha uma população, que em termos de origem social . . . tinha uma população muito misturada, porque parece que tinha uma forte percentagem de miúdos ali da zona de . . . [zona residencial maioritariamente de classe média] (. . .) e segundo me têm dito isso originou algumas situações de conflito . . . de tensões relativamente graves entre os alunos . . . neste momento acho que a população estudantil é bastante homogénea, porque é maioritariamente oriunda daqui [bairros pobres que envolvem a escola] (. . .)”.

Como dizíamos, a partir do segundo ano parece assistir-se a uma progressiva “localização” da escola, passando cada vez mais a servir a população social e economicamente desfavorecida dos bairros que lhe são mais próximos.

A informação de que dispomos é extremamente escassa para que nos seja possível compreender a evolução do clima de escola, mesmo que em traços muito gerais, mas parece apontar para a existência de um período bastante conturbado em termos de relação entre alunos, que se seguiu a estes dois primeiros anos e que na última citação parece ter-se já perdido no tempo para quem não acompanhou desde o início a história da escola.

Outra professora, membro do conselho directivo, afirma a dada altura:

“antes de nós [conselho directivo] virmos para cá, acho que houve aí um acerto de contas, uma batalha campal aqui na escola . . . este ano já houve uma tentativa (. . .)”.

É uma outra professora mais antiga na escola que nos ajuda a compreender a situação:

“houve aqui há uns anos . . . até situações graves, porque havia uma certa luta entre os miúdos aqui das Pedreiras e os de . . . [zona residencial maioritariamente de classe média], havia um certo mau ambiente . . . como é que se chama . . . assim grupinhos, portanto houve uma certa violência (. . .) e mais adiante:

“(. . .) houve aqui há alguns anos, dois casos ou três muito maus (. . .) traziam para cá elementos estranhos, a gente meteu cá um segurança e eles ficaram um bocado assustados e chamámos a policia várias vezes (. . .) eles sentiam que havia uma certa autoridade de dentro para fora e isso acalmou-os muito (. . .)”.

Segundo diz esta mesma professora, que nessa altura era membro do conselho directivo, foi nesse período que foi experimentado o sistema de substituir os castigos por tarefas diversas:

“nós há dois anos adoptámos um sistema em que eles [alunos] vinham ao sábado limpar a escola, quando tinham castigos . . . para não estarem sempre com faltas disciplinares . . . muitos deles era vir limpar a escola ao sábado . . . uns gostavam, outros nem aceitavam e os que não aceitavam tinham a suspensão . . . pronto, era um bocado isso, alguns levavam isso a bem, outros não . . . acho que isso agora acabou . . . às vezes resolvia, às vezes não”.

Relativamente ao ano de realização das entrevistas, confrontando com os anos anteriores, os

professores salientam: a ausência de violência entre alunos (embora uma professora refira uma tentativa), problemas graves mas pontuais na relação professor-aluno.

Duas professoras salientam o aumento do número de conselhos disciplinares e de faltas disciplinares, dizendo:

“este ano, até parece que há aí turmas que tiveram um número perfeitamente disparatado de faltas disciplinares”;

“(. . .) agora tem havido, tem havido este ano e no ano passado, no período em que estou ali no conselho directivo, tem havido, houve o ano passado e já houve este ano, portanto, muitos conselhos disciplinares (. . .)”.

As referências às mudanças operadas no ambiente disciplinar têm por vezes um carácter menos localizado no tempo, reportando-se basicamente a uma tendência geral para o aumento da indisciplina nos últimos anos, com explicitação de alguns indicadores (Anexo XLIX).

São apenas duas professoras, uma das quais membro do conselho directivo, que fazem alusão a este aspecto, afirmando:

“a escola a nível de comportamento tem-se vindo a degradar (. . .) vai num crescendo . . . de desrespeito face aos professores, sobretudo aqueles . . . professores mais novos, que eles sentem mais fracos (. . .) é uma preocupação . . . da parte do conselho directivo . . . através das estatísticas tem-se conseguido apurar que o número de conselhos disciplinares tem aumentado de ano para ano”;

“(. . .) das conversas . . . que eu oiço . . . é um bocado assim (. . .) cada vez estão piores, este ano fazem mais barulho, este ano são mais mal educados que no ano passado . . . mais em relação aos sétimos anos e também os oitavos, os professores queixam-se muito do barulho e da má criação . . .”.

Resumindo, a avaliar pelas opiniões destas professoras, parece que em termos de disciplina a escola tem vindo a atravessar um período, embora de certo modo curto (talvez dois anos lectivos), de relativa acalmia, após uma fase conturbada que acompanhou o processo de mudança social da população estudantil.

Parece, no entanto, que após ultrapassados os problemas algo frequentes de violência entre grupos de alunos, no entendimento destas professoras observam-se crescentes dificuldades na relação professor-aluno e na criação de um ambiente de trabalho na sala de aula. Estes aspectos serão aprofundados na análise do tema ambiente disciplinar.

São ainda realçadas as mudanças nas características sociais e étnicas da população estudantil.

2.2.2. Relações interpessoais

Este tema foi analisado segundo os quatro subtemas relação professor – aluno, relação entre alunos, relação entre professores e relação pessoal auxiliar de apoio – aluno, tal como no caso da Escola da Quinta dos Álamos.

Neste caso da Escola da Malva – rosa é o subtema relação entre professores que apresenta maior quantidade de informação (144 u.r.), seguido da relação entre alunos (73 u.r.), da relação professor-aluno (72 u.r.) e finalmente da relação pessoal auxiliar de apoio-aluno (63 u.r.).

2.2.2.1. Relação professor-aluno

Tal como na escola da Quinta dos Álamos, a representação dos professores entrevistados relativa à relação professor-aluno apresenta maior ênfase nas relações de carácter pessoal do que nas relações de autoridade (70,83% versus 29,17%). Considerado os dois grupos de professores no seu conjunto, observa-se que exist um equilíbrio numérico perfeito entre as unidades de registo que constituem opiniões positivas (36 u.r.) do que naquelas que expressam opiniões negativas ou que realçam a sua dependência de diversos factores (24 u.r. e 12 u.r., respectivamente) (Anexo LII). Contudo, a representação dos dois grupos de professores considerados é substancialmente diferente, em particular no que se refere à categoria relações pessoais.

O tratamento da informação relativa a este subtema revela desde logo um aspecto surpreendente. Sendo os professores provisórios somente 1/3 da amostra de professores entrevistados, eles fornecem exactamente 50% da informação relativa a este aspecto das relações interpessoais. No caso destes professores as opiniões positivas emitidas superam largamente as outras, enquanto que para os professores efectivos se observa um grande equilíbrio numérico entre as unidades de registo que traduzem opiniões positivas e negativas.

No que diz respeito à categoria relações pessoais, a imagem dos professores provisórios é substancialmente positiva (55,55% do total das u.r.), enquanto que no caso dos professores efectivos se observa um certo equilíbrio entre a frequência de opiniões positivas e negativas (respectivamente 27,78% e 22,22% do total das u.r.). Quanto às relações de autoridade, são os professores efectivos que fornecem maior quantidade de informação, contudo as opiniões negativas superam as positivas.

Observa-se também uma grande dispersão das frequências pelos diferentes indicadores, se bem que seja evidente uma maior concentração relativamente maior nos indicadores relação próxima e boa relação (Anexo LII).

A relação próxima é basicamente definida pela referência a relações de afecto e à personalização da relação, como está patente nestes fragmentos de entrevistas:

“... há ligações muitíssimo fortes (...) a maneira como eles [alunos] acarinham as pessoas [professores] (...) a maneira como eles acolhem as pessoas e o próprio calor das relações que eles estabelecem é muito mais forte do que na maior parte das escolas onde tenho estado” (professora provisória);

“[os alunos] são nossos amigos, são carentes, de uma maneira geral (...) gostam de conversar connosco ... vêm a conversar connosco desde a sala de aula até à sala de professores, muitas vezes (...) há uma relação com os alunos mais próxima do que nas outras escolas em que o ambiente disciplinar era melhor, mas não havia essa relação com os alunos (...) eles acabam por ser meigos e nossos amigos e carentes (...)” (professora efectiva);

"alguns alunos vê-se que gostam de nós (. . .)" (professora efectiva);

" . . . há professores que já conhecem todos os alunos porque já passaram pelas mãos deles . . . "
" (professora efectiva);

" o que mais gostei na escola foi dos alunos . . . a nível da relação humana . . . penso que a razão fundamental seja a nível afectivo" (professora provisória).

No que se refere a este indicador relação próxima, a relação é definida quase em exclusivo pelo vector aluno → professor.

Cinco dos dez professores entrevistados fazem referência a uma boa relação do seguinte modo:

"é boa, em termos gerais . . . as relações acho que são boas" (professora efectiva, membro do conselho directivo);

"eu tinha uma turma muito boa, muito calma" (professor provisório);

"mesmo com os directores de turma e tudo, penso que a relação é boa" (professora efectiva, coordenadora dos directores de turma);

"dei-me sempre muito bem com eles" (professora provisória);

"eles deram-se sempre bem comigo . . . " (professora efectiva).

É uma professora provisória que manifesta a opinião mais positiva acerca da relação professor-aluno nesta escola. Esta professora dá uma grande ênfase às relações baseadas na retribuição positiva, como podemos ver através de alguns fragmentos da sua entrevista:

" (. . .) são excepcionais nesse aspecto, porque criam uma ligação muito forte com as pessoas " que lhes dão aquilo que normalmente não estão habituados que é tratá-los como pessoas iguais às outras (. . .) eles pelo facto das pessoas não os olharem dessa forma [miúdos das barracas] e terem consideração por eles e de falarem com eles e tentarem explicar-lhes as coisas (. . .) eles normalmente levam isso como um voto de confiança e normalmente retribuem em dobro toda a confiança e todo o respeito que se lhes dá . . . ";

" . . . são miúdos que depois de se acalmarem, se se for falar com eles, eles de facto conseguem entender as coisas e acabam por criar um laço muito forte, pelo facto de a pessoa [professor] ter tido digamos o respeito suficiente para conversar com eles (. . .);

"quando se estabelece uma boa relação, a capacidade que estes miúdos têm de dar tudo o que têm de melhor é . . . fantástica";

" . . . quando sentem que de facto são compreendidos . . . estão a ser acarinhados, eles são muito mais carinhosos do que a maioria das crianças e dão muito mais";

"eles são capazes de se dar muito mais quando notam que as pessoas de facto gostam deles (. . .) eles dão em dobro tudo aquilo que se lhes dá".

Mas a mesma professora assinala também a retribuição negativa como característica das relações interpessoais que os alunos desta escola estabelecem:

“claro que se os tratarem mal, eles respondem em triplo . . . tornam-se extremamente agressivos ou extremamente violentos mas . . . quando se sentem injustiçados ou quando sentem que não estão a ser respeitados”.

Enfatiza ainda a importância da compreensão das diferenças culturais na relação professor-aluno, dizendo:

“(. . .) professores que têm esse tipo de sensibilidade [saber conversar com os alunos] e que conseguem de facto perceber que aqueles miúdos por vezes são agressivos e são violentos em termos de linguagem, não porque sejam deliberadamente maus ou intratáveis, mas pura e simplesmente porque tiveram uma educação nesse sentido, conseguem funcionar com isso e até dar-lhes a volta e fazer alguma coisa com eles (. . .)” ;

“são miúdos que tem necessariamente que se fazer uma aprendizagem inicial para que eles se habituem para que eles se habituem a aceitar uma crítica positivamente . . . a não terem o mesmo tipo de reacção . . . de se levantarem e responderem alto ou discutir quando as coisas não são exactamente como eles tinham pensado (. . .) acabam por ser miúdos que aprendi a lidar com eles ”.

Quatro professoras, no entanto, assinalam a existência de relações por onde perpassam as diferenças culturais, como se pode observar nestes pequenos fragmentos das suas entrevistas:

“há um grande fosso [sócio - cultural] entre os alunos e os professores . . . ” (professora efectiva, membro do conselho directivo);

“(. . .) quase sempre se nota um fosso [sócio -cultural] entre . . . entre esta população [que a escola serve] e as pessoas que estão aqui a trabalhar, os professores . . . há um fosso, nota-se muitas vezes entre as pessoas aqui da escola , há um fosso muito grande entre eles [alunos] e . . . os professores . . . é uma escola em que . . . havendo esse fosso, não há propriamente uma situação de guerra que seria o mais . . . que se esperaria” (presidente do conselho directivo);

“(. . .) há outro tipo de pessoas [professores] que estabelecem a dita diferença de vocês não têm educação, vocês não têm maneiras, vocês não sabem, não, não, não aprendem . . . e não passam disto e nunca vão passar disto (. . .)” (professora provisória).

Uma das professoras, membro do conselho directivo, aponta negativamente a existência de relações de discriminação negativa, ao afirmar:

“(. . .) não é uma questão de serem maus professores . . . é . . . a questão do trato . . . os miúdos são tratados com pouca dignidade . . . eles são tratados [na escola] como efectivamente são tratados lá fora, pertencem a um bairro de lata, não há muito a dizer . . . há problemas graves do tipo vocês são mesmo fulanos das barracas . . . (. . .) nós [conselho directivo] sabemos de situações de grande injustiça relativamente aos alunos (. . .) às vezes esquece-se que pode ser uma minoria de professores que faz isto, mas a sensação que a escola me transmitiu logo foi esta e depois de estar aqui continuo a verificar que é esta . . . ”.

Outros professores admitem que a relação professor-aluno depende dos professores, afirmando o seguinte:

"eu vejo cá de tudo . . . há uns [professores] que se dão melhor com os alunos do que outros . . . eles [alunos] à partida aceitam melhor . . . os professores mais novos do que aqueles assim já com uma certa idade" (professora efectiva);

"(. . .) há um certo número de professores que terão essa sensibilidade [para lidar com as diferenças culturais] . . . há outro tipo de pessoas que estabelecem a tal diferença (. . .)" (professora provisória).

Apenas um professor provisório assinala a dependência da relação pedagógica dos alunos, ao afirmar:

"há turmas e turmas . . . há alunos e alunos . . . em relação aos alunos há de tudo . . . só que no geral talvez haja mais alunos problemáticos . . . do que noutra escola normal (. . .) há alunos óptimos, que se consegue ter um relacionamento óptimo com eles e alunos péssimos . . . pode-se ter os maiores problemas com eles (. . .) há alunos problemáticos que . . . o professor pode optar pelas melhores estratégias, pelo melhor relacionamento e não consegue nada".

Quanto Às relações de autoridade, uma professora efectiva (desde a primeira hora nesta escola) salienta a adesão dos alunos a uma relação baseada no poder do professor, afirmando:

"eles podem às vezes até tentar fazer-me um bocado de frente, mas eles gostam mais de um professor que se impõe do que de um professor que deixa uma certa anarquia dentro da aula (. . .) às vezes há alunos sossegados e que me vêm dizer ai, ainda bem que aqui se impõe mais uma certa ordem (. . .)" .

Duas outras professoras efectivas assinalam a aceitação e reconhecimento da autoridade do professor, por parte dos alunos, uma das quais diz a determinada altura:

"a maneira como se dirigem a nós é agradável, mesmo quando nos encontram lá fora mantêm um certo reconhecimento . . . " .

No entanto, em matéria de relações de poder uma das professoras efectivas refere a existência de situações que considera *"perfeitamente inadmissíveis . . . de atitudes aluno . . . os alunos sentem a força . . . isso acho péssimo, os alunos sentirem essa força . . . [vai num crescendo . . . de desrespeito face aos professores sobretudo aqueles professores . . . mais novos que eles sentem mais fracos] com os quais eles se sentem mais capazes de fazer frente . . . " .*

Um dos professores provisórios menciona o efeito das expectativas na relação professor-aluno e os diferentes modos como, segundo o que observou, os professores da escola lidam com este aspecto. Diz a determinada altura da sua entrevista:

" . . . há aquele professor que vem para a escola . . . com a predisposição que é já aquela ideia péssima da escola e que vem desempenhar o seu papel . . . e desliga-se da relação aluno – professor . . . há aqueles professores efectivos que nem ligam propriamente aos alunos, estão sempre a criticar e é uma escola problemática e . . . há outro tipo de professor que apesar de ter uma ideia . . . que é uma escola má, que é uma escola difícil . . . tenta mudar o rótulo que é imposto à escola . . . e por vezes tem sucesso" .

Este mesmo professor faz alusão à dificuldade dos alunos se situarem na relação pedagógica, dizendo:

"muitas vezes não sabem bem . . . estabelecer o relacionamento com o professor . . . se uma pessoa . . . não é deixar abusar . . . mas se não é rigoroso, eles por vezes abusam . . . a maior parte deles".

Ainda quanto às relações de autoridade que os diferentes professores estabelecem afirmam alguns professores efectivos:

"(. . .) com os professores mais novinhos, inexperientes, talvez haja mais indisciplina, já eles [alunos] tentam mais (. . .) os professores provisórios, normalmente vão parar à tarde, fazem a escola um bocadinho diferente da manhã e da tarde . . . são mais permissivos, há mais balda (. . .) com os professores antigos também às vezes há uns certos atritos" (professora efectiva);

"eu sinto que talvez seja uma das pessoas mais exigentes, por exemplo, há colegas que vão para a aula com pastilhas elásticas (. . .) na minha aula não há nenhum aluno que possa estar com pastilha elástica (. . .)" (professora efectiva);

"há professores . . . uns são mais rígidos do que outros (. . .) há colegas que, por exemplo, com quem não há grandes problemas . . . porque são pessoas que já aqui estão há bastante tempo e têm por norma estabelecer as regras no início do ano (. . .) há pessoas que ou por falta de experiência (estou-me a referir a pessoas mais novas ou contratados) ou por falta de experiência . . . ou . . . questão afectiva . . . se vêem aflitos para os controlar (. . .)" (professora efectiva, presidente do conselho directivo).

Em síntese, a análise da informação relativa a este aspecto da vida da escola parece revelar a existência de formas de relacionamento entre professores e alunos bastante diversas, talvez resultante essencialmente do maior ou menor "entrusamento" dos professores na cultura da escola.

Parece, no entanto, poder inferir-se que, na opinião dos professores efectivos, as **relações positivas** se constróem basicamente entre o afecto dos alunos e a autoridade dos professores e no caso dos professores provisórios entre o afecto dos alunos, o estabelecimento de relações de retribuição e a compreensão das diferenças culturais. A opinião dos professores efectivos quanto às **relação negativas** posiciona-se em duas perspectivas extremas que parecem por isso mesmo interligar-se. Por um lado, a discriminação negativa e as diferenças culturais que se observam da parte dos professores parecem ter bastante significado e, por outro, as relações baseadas no poder dos alunos também apresentam uma expressão relevante. Quanto aos professores provisórios a retribuição negativa da parte dos alunos e a sua dificuldade em se situarem na relação pedagógica parecem ser os aspectos que mais se destacam nas relações negativas.

2.2.2.2. Relação entre professores

Tal como no caso da Escola da Quinta dos Álamos, a informação relativa à relação entre professores foi analisada segundo as categorias relações pessoais (opiniões positivas e negativas) e

relações de trabalho (opiniões positivas, negativas e condicionais) (Anexo LIII).

Nesta escola a maior parte da informação sobre a relação entre professores reporta-se às relações de trabalho (59,58% das u.r.), sendo a maioria das u.r. opiniões negativas acerca dessas mesmas relações de trabalho (66 u.r. para um total de 87 – 75,86%). Mesmo nas opiniões acerca das relações pessoais, embora se observe um maior equilíbrio entre as opiniões positivas e negativas, continuam a ser dominantes estas últimas (58,18% das unidades de informação são opiniões negativas). No conjunto das duas categorias as opiniões negativas superam largamente as positivas (98 u.r. versus 44 u.r.). Algumas unidades de informação incluem-se na categoria opiniões condicionais e referem-se explicitamente à diversidade de relações interpessoais que se observam nos grupos disciplinares. Uma professora efectiva diz a determinada altura da sua entrevista:

“as relações entre professores aqui na escola (. . .) dependem de grupo para grupo . . . há grupos que têm um entendimento que diríamos quase ideal, o perfeito e há outros grupos que têm . . . tido realmente problemas (. . .) situações muito conturbadas (. . .) já vi que há grupos para tudo, para todas as variantes . . . uns muito bons, uns assim, assim e aqueles que funcionam mal . . . ”.

Este aspecto, da diversidade de relações na escola é também patente nalguns indicadores de qualquer das categorias. Quando os entrevistados se referem, por exemplo, às relações de colaboração, que constitui o indicador com maior peso nas opiniões positivas acerca das relações de trabalho, reportam-se às relações em determinados grupos disciplinares, como podemos apreciar nestes fragmentos de algumas entrevistas:

“ . . . há um grupo . . . que eu acho que é extraordinariamente eficiente, que é o grupo de matemática . . . muito unido planificam em conjunto . . . fazem testes em conjunto, fazem reuniões . . . mesmo além daquelas que são obrigatórias . . . é um grupo que realmente funciona muito bem (. . .) ” (professora efectiva de língua portuguesa);

“(. . .) trabalha-se em grupo . . . muito (. . .) naquele grupinho nós somos três , que fazemos um trabalho em relação ao 8º ano . . . temos as três o 8º ano . . . , começámos o ano passado com as turmas do sétimo e este ano estamos a continuar com as do oitavo . . . juntamo-nos as três à sexta-feira, normalmente é à sexta-feira das onze até às duas (. . .) há uma [professora] da tarde que vem ter connosco em horas comuns, mas houve outras que não quiseram porque eram horas for a do horário de trabalho (. . .) ” (professora efectiva de matemática);

“ . . . no ano passado tivemos aqui um colega de Biologia, o Valter, e uma colega nossa, a Amélia, que são pessoas muito activas e depois no âmbito da disciplina deles, desenvolveram um projecto muito giro . . . fizeram um vídeo com guião e depois apresentaram, foi a um concurso que fizeram na Câmara ¹⁰³ (. . .) (presidente do conselho directivo).

Também as u.r. que dão corpo ao indicador mau ambiente de trabalho em grupos disciplinares dizem respeito quase exclusivamente a dois grupos disciplinares e são apenas duas entrevistadas que contribuem com informação. Os extractos dos seus discursos que se seguem permitem apercebermo-nos da opinião destas professoras efectivas, uma delas membro do conselho directivo, acerca destes

¹⁰³ Este trabalho foi premiado com o 1º prémio no concurso a que a entrevistada alude. Foi feito com a colaboração dos alunos.

grupos:

"(. . .) sei que o grupo de (. . .) tem tido problemas . . . há professores que querem . . . quase ter situações privilegiadas, horários privilegiados . . . isso cria mau ambiente e sei que tem havido contenciosos entre vários professores (. . .) o grupo . . . teve bastantes problemas . . . em questão de horários . . . das turmas, dos anos, há uma guerra nitida . . . pelos complementares, exactamente para fugir aos problemas que têm os miúdos mais novos (. . .)";

"(. . .) há um grupo que é francamente mau . . . na última reunião de grupo . . . não se puderam atacar mais uns aos outros . . . porque . . . naturalmente não tiveram forças para isso . . . porque pretendemos eleger . . . para delegada . . . uma colega nossa . . . que é a mais velha do grupo (. . .) houve quatro ou cinco vozes discordantes, mas que eram agressivamente discordantes . . . e que logo ali ao princípio criaram . . . um clima à nova delegada, que ela saiu quase a chorar (. . .) lá houve outras que a apoiaram e disseram que teria todo o apoio naquilo que fosse preciso (. . .)";

" . . . as nossas reuniões [de grupo disciplinar] são sempre polémicas, às vezes . . . no princípio do ano, por causa dos horários, são quase . . . ferozes (. . .) é os horários . . . que faz perder completamente as estribeiras e . . . deturpa todo o bom entendimento que deveria haver a nível de grupo . . . ".

A falta de colaboração entre os professores é um outro aspecto negativo que algumas professoras efectivas apontam:

*"(. . .) como coordenadora [dos directores de turma] as pessoas confiam de mais em mim, de mais ou de menos, eu não sei, mas tudo o que eu digo é um bocado sagrado e portanto as relações na própria reunião são muito a **Fátima explica e diz como é** e aquilo vai muito nisso, portanto as pessoas estão um bocado desmotivadas, porque a reunião é ao sábado, é sempre um **frete** a reunião . . . só querem saber o que é, como se faz e acabou, portanto as coisas não vão muito para além do querer a informação , de facto constata-se um bocado isso . . . mas têm boa relação comigo, talvez por isso, não sei . . . " (professora coordenadora dos directores de turma);*

*"(. . .) o que eu noto é sobretudo . . . as pessoas não falam umas com as outras . . . mesmo a planificação é a fazer de conta **tu panificas com aquela , porque tens os mesmos anos, mas depois uma planifica e a outra ainda bem que planificas-te!** . . . eu acho que não há grandes preocupações com questões pedagógicas " (professora membro do conselho directivo);*

"acho que é uma escola em que se faz pouca coisas . . . excepto dar aulas (. . .) tudo o que se faz . . . tudo o que se tem feito com algum interesse, portanto, teatros, representações, exposições, . . . terá sido ou manifestações dos estagiários . . . ou de algum professor mais disponível, mas muito pouco, muito pouco, muito pouco " (professora efectiva);

" . . . têm-se feito aqui várias coisas . . . mas são coisas perfeitamente . . . isoladas . . . as pessoas aqui funcionam um bocado cada um . . . por si e não há . . . trabalhos de grupo, projectos em comum (. . .) os grupos [disciplinares] não funcionam . . . assim como grupo . . . isso não funcionam (. . .) o meu grupo é muito pequenino . . . e na prática sou eu que cá estou desde o princípio . . . portanto há provisórios que mudam todos os anos e portanto há mais uma ou duas professoras

efectivas, mas que . . . também não colaboram assim muito" (professora efectiva);

"(. . .) aqui é cada um por si, isto é tipo aquelas bandas, cada um toca para si" (professora membro do conselho directivo).

A falta de empenhamento/rotina é o indicador que parece constituir o traço saliente das relações de trabalho nesta escola segundo estes professores entrevistados. De um modo geral, os professores efectivos apontam a falta de empenhamento dos professores provisórios e estes últimos salientam a rotina em que caíram os professores efectivos, embora alguns professores expressem uma opinião crítica em relação ao seu próprio grupo. Transcrevemos aqui alguns fragmentos de entrevistas que ilustram estas opiniões:

"(. . .) noto que há um certo desinteresse deles [professores provisórios], porque sabem que estão de passagem . . . estão de raspão, passam pela escola de raspão . . . e, portanto, levam isto um bocado ao de leve, o que os leva a não se entregarem . . . tão a fundo aos problemas da escola, aos problemas das turmas e aos problemas dos alunos . . . leva até a resultados [classificações finais] que não são os reais . . . amanhã vou-me embora, não 'tou para me ralar, passo todos . . . coisas do género . . . altera um bocadinho os resultados que a escola poderia ter" (professora efectiva);

"(. . .) as pessoas aqui fazem o mínimo possível, estão sempre a fugir . . . fazer seja aquilo que for . . . e escudam-se nesta da dignidade . . . não me pagam para isto, tratam-me abaixo de cão! (professora membro do conselho directivo);

"o corpo docente é muito estático, não tem dinâmica nenhuma, mas também não estou a ver como isto se resolve . . . isto é tudo gente muito bem, . . . não ando a tirar o curso para isto, não me pagam para isto . . . não há dinâmica nenhuma aqui na escola (. . .) é efectivamente uma escola, onde se trabalha pouco . . . onde para além das aulas há poucas reuniões (. . .) as pessoas não se informam, não têm dívidas, se as têm não as colocam . . . sobretudo isso, não há grandes questões pedagógicas . . . é uma escola onde efectivamente não se trabalha muito . . . eu bem vi no primeiro ano que aqui estive, fui só professora, não trabalhei muito andava descansadinha da vida" (professora membro do conselho directivo);

"uma das coisas que me surpreendeu foi que esta escola tivesse poucas actividades a nível de grupos de trabalho (. . .) penso que para haver passava pelo empenhamento dos professores . . . os professores penso que mais uma vez estão divididos em dois grupos diferentes, o dos novos, que por estarem de passagem não se envolvem tanto e o dos mais velhos, que porque já estão, já se . . . como é que digo . . . não digo que se acomodaram, mas parece que há um certo . . . uma certa habituação e uma certa falta de . . . talvez de vivacidade, de dinamismo, de vontade de mexer nas coisas, que tanto numa situação como na outra levam a que haja pouca movimentação (. . .)" (professora provisória);

" . . . há aqueles professores . . . isto é em relação mais aos efectivos (. . .) estão cá efectivos e querem . . . suavizar a profissão . . . o trabalho deles, de uma maneira que é desligar-se um abocado da escola, vêm cá, dão as aulas e vão embora e esquecem completamente (. . .)" (professor provisório);

"eu acho que as pessoas estão um bocadinho desmotivadas em relação a tudo isto, às condições, a tudo, à Reforma (. . .)" (professora efectiva);

“acho que as pessoas já estão ali há muito tempo e já baixaram as armas e já nem querem saber de nada, vão ali, dão as aulas e vão para casa . . . as pessoas acabam por criar certos vícios quer em relação àquilo que consideram a maneira correcta de ensinar, quer em termos, digamos, da própria maneira de gerir o espaço da escola (. . .) as pessoas acabam por criar uma certa indiferença em relação às coisas, não se querem envolver, não querem saber (. . .)” (professora provisória);

“ . . . as pessoas já estão um bocado acomodadas e não estão para mudar os seus hábitos (. . .) já estão muito instaladas, a maior parte das pessoas já está aqui há muito tempo, há muito tempo, não estão dispostas a fazer assim grandes inovações (. . .)” (professora efectiva).

Observa-se grandes **divergências** nas opiniões acerca das relações pessoais. Enquanto que alguns professores as vêem de uma forma muito positiva, outros encaram-nas muito negativamente. Seleccionámos alguns extractos de entrevistas que ilustram esta mesma divergência de opiniões:

“o clima desta escola, em termos de relação humana de professores é óptimo, a sala de professores é pequenina, somos praticamente uma família . . . somos só sessenta professores e como somos quase todos da mesma idade [há poucos mais velhos, eu por exemplo sou das mais velhas] . . . é uma família” (professora efectiva);

“a primeira impressão que se tem quando se chega à escola é negativa, eu digo a primeira impressão que se tem, porque foi a primeira impressão que eu tive e entretanto conversando com outros colegas novos que tinham chegado à escola também tinham todos a mesma impressão . . . é negativa porque há uma distinção em termos geográficos da sala de professores, que me parece um tanto dramática . . . há uns tantos professores que circulam . . . portanto que não se encaixam em nenhuma das zonas, encaixam-se bem nas duas, mas há professores que estão numa zona e outros estão noutra, eu penso que isto em termos de relação entre os professores é dramático e dava-nos esta má impressão . . . penso que a relação não é assim das melhores, embora haja professores nesta escola que . . . tendo em conta a tal distinção . . . que são professores efectivos e que são professores mais velhos, que são impecáveis em termos de apoio a todos os níveis (. . .) mas de facto há assim dois grupos distintos na escola” (professora provisória);

“o clima é bom . . . a escola também é pequena e acho que tem . . . vamos considerar que tem um clima que é chamado familiar . . . acho que há um bom relacionamento dos professores (. . .)” (professora efectiva);

“as relações entre professores . . . estranhas . . . são . . . são realmente um pouco estranhas (. . .) havia uma relação muito distante entre as pessoas . . . havia certas pessoas, certos nucleozinhos, muito pequeninos que funcionavam entre eles, mas não havia nem grande vontade de inserir as pessoas que vinham de fora, nem sequer de se abrir aos outros grupos que existiriam na escola . . . de outros anos; as pessoas funcionam em termos de grupos muito, muito restritos (. . .) aliás, na sala de professores havia mesas praticamente fixas, digamos assim . . . para determinados grupos havia . . . a mesa x . . . para o grupo das pessoas efectivas de . . . de . . . há não sei quantos anos, depois havia outro que era das pessoas que estavam lá há menos anos mas que também eram efectivas na escola, depois havia outro grupos das pessoas que não seriam efectivas mas que estavam lá já há dois ou três anos e depois havia uma outra zona mais, digamos assim, mais chegada para o lado, que é a zona dos

sofás, que era onde estavam normalmente os provisórios, que era o último espaço vazio . . . digamos . . . onde as pessoas se reuniam fora das mesinhas separadas, redondinhas que havia na sala . . . notava-se muito isso" (professora provisória);

"a relação entre professores também é boa, ao fim de muitos anos há sempre uns certos atritos (. . .) mas também é uma relação muito boa . . . há sempre um almoço assim de convívio no Natal em que um faz de pai Natal, dão-se prendas, fazem-se jogos . . . o ambiente é agradável, o ambiente desta escola é muito agradável entre colegas, foi das escolas em que eu estive, que achei que o ambiente é realmente . . . agradável entre colegas . . . e já estive em várias . . . as pessoas são muito unidas (. . .) é uma escola simpática, os professores dão-se bem uns com os outros (. . .)" (professora efectiva);

"é a guerra fria com coexistência pacífica (. . .) parecem ser todos muito amigos mas não são (. . .) a sensação que eu tenho é que o verdadeiro relacionamento entre as pessoas passa muito por . . . muita hipocrisia aqui dentro e os comentários fazem-se depois (. . .) as relações aqui entre as pessoas passam-se assim, são estranhas . . . é uma boca aqui, uma boca ali , é frequente entrar-se na sala de professores e estarem grupinhos aos cochichos . . . é muito à base da má língua (. . .)" (professora membro do conselho directivo);

"o ambiente entre os professores até nem é dos piores, a escola é pequena, há vantagens por um lado e desvantagens por outro . . . os professores de uma maneira geral até se relacionam bem, pelo menos aparentemente, mesmo que haja críticas e guerras . . . pelo menos aparentemente até se relacionam bem . . . eu estou a lembrar-me que em escolas grandes há sempre . . . há aqueles núcleos de pessoas e núcleos que não se dão nada bem, aqui não" (professora membro do conselho directivo);

"entre professores também há dois tipos, há aqueles professores, . . . isto em relação mais aos efectivos cá da escola, praticamente não falam a mais ninguém . . . falam . . . aos professores efectivos cá da escola e não ligam muito nem aos provisórios, que é o meu caso, [nem propriamente aos alunos] (. . .) depois há a outra parte . . . há outros professores que estão na mesma situação que eu que se dão optimamente bem . . . relações óptimas entre professores (. . .) tive durante o ano um ambiente óptimo com determinados e certos professores (. . .) mesmo aqueles que não davam tanta confiança, por assim dizer, também não eram daqueles péssimos que uma pessoa passava e não falavam . . . não, sempre cumprimentavam (. . .)" (professor provisório);

"eu acho que há um bom relacionamento, há uma certa ausência . . . de conflitos institucionais, pelo menos vemos que não há uma presença notória de conflitos institucionais . . . há relações, aquilo que se costuma designar . . . por relações quase familiares" (professora membro do conselho directivo);

"(. . .) o ambiente dos professores há de tudo (. . .)" (professora efectiva).

Como já dissemos, globalmente as opiniões negativas sobre as relações pessoais superam as opiniões positivas, contudo são os professores provisórios que atribuem uma carga mais negativa a este aspecto da vida da escola (51,35% do total das u.r.), salientando a existência de grupos distintos. Pelo contrário, são os professores efectivos que apresentam maior sensibilidade relativamente às relações de carácter mais formal que designámos por relações de trabalho e também

que as valoram mais negativamente (51,38% do total das u.r.) (ver Anexo LIII).

Em síntese, parece existir um ambiente geral pouco positivo entre os professores desta escola, embora se possa inferir da existência de pequenos grupos de professores nos quais se verifica uma boa relação pessoal e de trabalho. Talvez por isso, a divergência de opiniões parece ser o traço saliente das representações dos professores acerca deste aspecto da vida da escola, particularmente no que diz respeito às relações pessoais. Esta divergência embora se observe entre os professores efectivos, parece mais notória entre professores efectivos e professores provisórios. Os professores provisórios entrevistados apresentam uma grande convergência de opiniões. As relações de trabalho parece decorrerem em momentos formais, ou seja, em momentos estruturados e organizados num determinado tempo e num determinado espaço.

2.2.2.3. Relação entre alunos

O conjunto informação analisada neste subtema leva-nos a inferir que as opiniões dos professores acerca da relação entre os alunos são predominantemente negativas (68,82% das u.r.) e não ocorrem diferenças substanciais entre as opiniões dos professores efectivos e dos professores provisórios. Apenas as opiniões acerca das relações entre alunos mais novos e mais velhos são maioritariamente positivas (ver Anexos LIV a LVII).

Se se considerar a categoria relação entre os alunos em geral (Anexo LV) observa-se que existe uma representação marcadamente negativa, tanto por parte dos professores efectivos, como dos professores provisórios (tanto num caso como noutro 71,43% das u.r. são opiniões negativas). É fundamentalmente o indicador brigas/agressões/jogos agressivos que contribui para esta representação negativa. Os professores efectivos fazem ainda alusão à falta de coesão e à falta de camaradagem, enquanto que os professores provisórios salientam a existência de grupos fechados e a irrealidade/segregação entre alunos de bairros diferentes.

No entanto, a agressividade de que quase todos os professores falam, parece observar-se fundamentalmente nos alunos mais novos, como podemos ver através destes extractos de algumas entrevistas:

"às vezes há pequenos conflitos entre eles, nomeadamente porque alguns são de estratos sociais diferentes (. . .) nota-se bastante à entrada das salas de aula (. . .) nota-se por vezes à entrada das salas de aula lutas entre eles, principalmente nos mais novos" (professora efectiva);

"(. . .) os mais novos . . . eles andam sempre à pancada uns com os outros [mas acho que isso faz parte da idade]" (professora efectiva);

"(. . .) havia frequentemente situações . . . em que havia conflitos abertos entre miúdos (. . .) [são miúdos à partida habituados a conviver com a violência . . . são miúdos que acham perfeitamente normal as pessoas resolverem as coisas à tareia, são miúdos que não têm grande capacidade de debaterem um assunto] . . . quando há um problema entre eles normalmente a primeira reacção de

uma grande parte dos alunos é levada a um estalo ou levantar-se imediatamente e levantar o tom de voz e começar a gritar em vez de tentar resolver os assuntos (. . .)” (professora provisória);

“ . . . em relação ao clima entre os alunos . . . eu acho que não há assim grandes . . . grandes atritos, grandes problemas (. . .) se bem que já vi acontecer na escola uma ou outra situação . . . cenas de . . . pancadaria, de pequena pancadaria entre os miúdos [mas creio que não tem a ver com o nível etário, tem mais a ver com o modo de ser deles, que são facilmente irascíveis . . . têm todos um bocadinho de . . . uma certa violência, talvez devido ao meio social em que estão, a maior parte, inseridos] . . . já aconteceu uma ou outra situação . . . haver pancadaria no pátio e os que estão na aula ficam entusiasmadíssimos e querem ver (. . .)” (professora provisória);

“ . . . eles são muito agressivos . . . mesmo em conversas normais, um diz uma coisa, outro responde muito agressivamente, mesmo que não tenha nada a ver com ele, estão sempre a agredir-se (. . .) aqui o que eu noto é uma maior agressividade entre eles, isso nota-se uma grande agressividade, insultam o pai, a mãe, os avós, insultam . . . passa por aí (. . .) no relacionamento entre eles não se nota a diferença de estrato social, eles são mesmo maus uns para os outros, são agressivos . . . ” (professora efectiva, membro do conselho directivo);

“[moram maioritariamente nesses bairros em que, tanto quanto sei, a vivência é muito semelhante à das aldeias, portanto as pessoas conhecem-se (. . .) eu dá-me a ideia que eles logicamente continuam na escola mais ou menos o mesmo tipo de relacionamento que têm no sítio onde vivem (. . .)] e é evidente que muitas vezes nesse tipo de relacionamento também haverá muitas vezes conflitos e antagonismos, mas acho que é normal (. . .)” (professora efectiva, membro do conselho directivo);

“as relações entre os alunos . . . apesar de haver determinados e certos grupos . . . o que pode dar atritos entre . . . entre vários grupos, mas eles no geral dão-se bem . . . ” (professor provisório);

“o ambiente tem duas facetas, essencialmente . . . nomeadamente os miúdos que são do mesmo bairro e aqueles que não são . . . aqueles que são do mesmo bairro acho que há um espírito de entreajuda muito grande, de defesa . . . todos eles funcionam como um bloco para se defenderem uns aos outros . . . em relação aos que são de outro bairro, normalmente há situações às vezes muito, muito graves de segregação . . . e . . . às vezes de conflito aberto entre eles, nota-se muito isso . . . uma sensação muito grande de nós somos de um sítio, vocês são de outro” (professora provisória).

A falta de coesão e a falta de camaradagem são dois indicadores com um apreciável peso quantitativo, particularmente no discurso dos professores efectivos, tanto a propósito da relação entre os alunos em geral, como a nível de turma (Anexos LV e LVI)), se bem que grande parte das unidades de registo pertença a uma mesma entrevistada, da qual transcrevemos alguns fragmentos do seu discurso:

“ . . . curiosamente entre eles não há muitos pontos em comum, apesar de serem miúdos vindos da mesma rua, do mesmo bairro . . . não há . . . não há união entre eles, eles fazem disparates cada um para seu lado, não há aquela noção de turma, nem nos unificados, nem nos complementares, eles não têm nem a noção de solidariedade, nem de companheirismo, nem de turma, não se unem para nada, pelo contrário, acusam-se mutuamente se for preciso . . . funcionam muito mal como turmas (. .

.) não há dentro da turma grupos a não ser para jogar à bola, mesmo entre as miúdas há pouco companheirismo, é estranho, mas eu acho que isso não é diferente de outras escolas por onde passei, deve ter mesmo a ver com a geração (. . .)" (*professora efectiva, membro do conselho directivo*).

Também uma professora provisória apresenta a mesma opinião a propósito da falta de camaradagem entre os alunos nas turmas:

"(. . .) dentro das turmas entre si, de um modo geral, têm boas relações, noto que há uma certa falta de solidariedade, quer dizer, tenho a impressão que em termos de tendência e da experiência que tenho até agora, os miúdos têm cada vez menos aquele comportamento tipicamente adolescente de ajudar o colega (. . .)".

Ainda relativamente ao ambiente relacional dos alunos nas turmas, uma professora menciona a ausência de líderes, a certa altura da sua entrevista:

"(. . .) não vejo lideranças, não há lideranças nas turmas, cada um lidera para seu lado e depois quando há problemas ninguém defende ninguém eu não sei, isto se calhar é um produto do meio em que eles vivem, isto é o *salve-se quem puder* "

Quase toda a informação a respeito das relações entre alunos mais velhos e alunos mais novos e entre alunos do 3º ciclo e alunos do secundário é fornecida pelos professores efectivos (Anexo LVII). A representação que apresentam acerca da relação entre os alunos dos dois ciclos de estudos parece ser **positiva**, se bem que o discurso seja pouco revelador do tipo de relação que se estabelece, como podemos ver:

"(. . .) não sei muito bem mas não se dão mal, não se dão mal (. . .) não há grandes problemas . . . " (*professora efectiva*);

"(. . .) acho que se relacionam bem pelo menos nunca observei nada de especial (. . .) assim tipo conflitos . . . não, não me parece que haja" (*professora efectiva*);

"(. . .) eu acho que não há assim muita hostilidade" (*professor provisório*);

"(. . .) não há assim grandes atritos, grandes problemas . . . não me parece que assim atritos a esse nível, alunos do 3º ciclo e alunos do secundário . . . que haja assim um atrito que tenha a ver com o nível etário . . . não me apercebo que isso exista" (*professora provisória*);

"(. . .) não vejo problemas nenhuns" (*professora efectiva*).

Apenas algumas unidades de registo clarificam um pouco o tipo de relação que se estabelece, ou porque se referem à existência de relações de afecto, ou existência de um aluno do secundário que desempenha o papel de líder em relação aos alunos do 3º ciclo ou mesmo explicitando a falta de ligação entre os alunos destes dois ciclos de estudos:

"a relação é boa . . . inclusivamente os mais velhos acham-lhes uma certa graça (. . .) tinham até uma certa ternura para com eles" (*professora efectiva*);

"(. . .) muitas vezes, muitos do secundário até *andam* [namoram] com miúdas do sétimo e vice-versa" (*professora efectiva*);

"(. . .) há aí um ou outro miúdo que tem um prestígio maior sobre os mais novos, sobretudo um que já faz parte da mobília da escola (. . .) os miúdos seguiam-no um bocado . . . era visível que eles gostavam dele e achavam que ele era . . . assim o ideal de aluno (. . .) ele este ano perdeu muito prestígio, ele fazia parte da associação de estudantes (. . .) em relação aos mais novos eu acho que ele continua a ter muito prestígio, eu vejo os mais novos sempre de volta dele (. . .)" (professora efectiva);

"(. . .) não há ligação entre eles" (professora efectiva);

"não vejo problemas nenhuns, é uma questão de coexistência, eles coexistem perfeitamente" (professora efectiva).

A relação entre alunos mais velhos e alunos mais novos já parece levantar algumas reticências na opinião destes professores uma vez que, apesar da imagem ser tendencialmente positiva, se revela alguma contradição entre as opiniões que consideram a ausência e a existência de relações de domínio dos alunos mais velhos, como podemos ver através destes fragmentos das entrevistas de duas professoras membros do conselho directivo:

" . . . não vejo os mais velhos exercerem qualquer tipo de poder sobre os mais novos , não sei se há relações de poder entre eles, de qualquer modo não se nota";

" talvez haja falta de perdoar dos maiores, dos grandes como eles dizem . . . talvez. os grandes como eles dizem de facto talvez detenham mais poder sei lá porque eles são maiores, porque já estão habituados à escola (. . .) um dia destes houve um pequenito que nos entregou [ao conselho directivo] uma coisa para entregarmos à associação de estudantes, porque ele não era capaz de entregar directamente de resto não me parece que haja, pelo menos não tenho conhecimento de que haja situações de prepotência ou de utilização dos mais novos pelos mais velhos".

Em síntese, os professores desta escola têm uma representação geral **bastante negativa** acerca da relação entre os alunos, decorrente dos comportamentos agressivos que revelam os alunos mais novos. Parece ainda, ser de assinalar a existência de alguma agressividade ligada às zonas residenciais, embora esta hipótese seja muito pouco sustentável com os dados de que dispomos. São também evidenciadas a falta de coesão e a falta de camaradagem, a que os professores atribuem uma conotação geracional. São os professores efectivos que manifestam de forma mais acentuada esta representação negativa, embora a diferença não pareça ser muito relevante.

A opinião dos professores acerca das relações entre alunos mais velhos e mais novos é, pelo contrário, tendencialmente **positiva** e entre alunos do 3º ciclo e do secundário não apresenta sequer indicadores negativos, predominando portanto as opiniões positivas.

2.2.2.4. Relação pessoal auxiliar de apoio educativo—alunos

Também a relação entre o pessoal auxiliar de apoio educativo e os alunos desta escola é definida maioritariamente a partir da categoria relações pessoais sendo, portanto, minoritária a

informação relativa à categoria relações de autoridade (76,19% *versus* 23,81% das u.r. para o conjunto dos professores) (Anexo LVIII).

As opiniões do conjunto dos professores entrevistados acerca deste aspecto da vida escolar são também maioritariamente positivas (55,56% das u.r.), embora este resultado se deva principalmente aos professores provisórios, cujo discurso é quase em exclusivo pela positiva (apenas duas u.r. não têm conotação positiva). Já no que diz respeito aos professores efectivos, parece existir uma certa ponderação entre aspectos positivos e negativos (49,02% *versus* 41,18% das u.r.), a qual é de certo modo reforçada pela informação incluída nas subcategorias opiniões condicionais. É fundamentalmente no domínio das relações de autoridade que as opiniões dos professores efectivos apresentam uma conotação mais negativa, salientando a existência de relações baseadas na discriminação negativa do aluno, no poder do "contínuo" ou no poder do aluno. Referem ainda a falta de reconhecimento da autoridade do "contínuo" por parte de alguns alunos e a permissividade por parte de alguns membros do pessoal auxiliar de apoio educativo.

Quanto às relações pessoais com carácter positivo, a maioria inclui-se no indicador relação próxima que, como se pode observar nos fragmentos de entrevistas que se seguem, parece assumir caracteres diferentes que vão desde uma relação empática até uma relação de grande envolvimento do tipo da relação maternal:

"há funcionárias que sabem mesmo bem lidar com eles e de quem eles são mesmo amigos e com quem eles conversam e falam dos problemas que têm em casa, dos problemas que têm na escola (. . .) elas por natureza têm-nos ao pé delas e conversam . . . e chegam a dar-lhes . . . a fazer-lhe lanchinhos para eles (. . .) há uma certa amizade e intimidade entre eles, claro não digo que seja com todos, mas com muitas delas acontece . . . há miúdos que quando estão em apuros contam com elas" (presidente do conselho directivo);

"(. . .) há um tipo de relação em que eles vêem algumas funcionárias como substitutas da mãe, pedem-lhes lanches . . . as funcionárias trazem pão a mais para fazer umas sandezinhas para alguns . . . falam muito, contam muitas coisas às funcionárias, coisas que os professores não sabem . . . contam muito (. . .) apesar de tudo não actuam realmente como profissionais, actuam mais como mãezinhas, fazem-lhes o lanchezinho . . . às vezes intercedem, quando há conselhos disciplinares, vêm aqui [ao gabinete do conselho directivo] pedir para nós não sermos muito duras com eles (. . .) deixam-nos estar sentados nas secretárias delas, ouvem tudo o que eles têm para dizer, eles contam-lhes coisas . . . às vezes nós andamos aí a tentar saber o que é que se passa com os alunos e elas sabem tudo, pois eles sentam-se ali à secretária e eles contam-lhes tudo e elas sabem muito mais do que nós (professora efectiva, membro do conselho directivo);

"os contínuos conseguiam . . . dar-se bem com os miúdos e muitos miúdos passavam as horas livres e o fim da tarde . . . normalmente aqueles que acabavam as aulas cedo e não tinham para onde ir mesmo, normalmente ficavam na escola . . . normalmente ficavam ali na mesa dos contínuos ou a falar com elas ou a fazer trabalhos ou a ler ou, pronto, a brincar com elas (. . .) são pessoas que também já passaram por uma certa aprendizagem do que é que aqueles miúdos são e que conseguem lidar bem com eles (. . .) (professora provisória);

"(. . .) há aqueles alunos que procuram estar sempre ao pé do contínuo . . . conversam com o

continuo . . . trazem livros para o continuo . . . (professora efectiva).

A relação de ajuda parece circunscrever-se bastante à ajuda de carácter material, relacionada com a satisfação das necessidades alimentares dos alunos, o que se compreende se considerarmos as características sócio-económicas da população que a escola serve e também pelo facto de grande parte do pessoal auxiliar de apoio habitar os mesmos bairros e alguns dos seus membros terem mesmo frequentado esta escola, ou seja, conhecem bem a realidade social em que a escola se inscreve. Uma das professoras entrevistadas diz mesmo a determinada altura:

" (. . .) havia miúdos que não tinham comida em casa e que de manhã as próprias continuas tinham o cuidado de os levar à escola [quando não tinham aulas de manhã] para comerem alguma coisa . . . à tarde deixavam ficar a comida que não se vendia e faziam questão que essa comida chegasse a . . . esses miúdos que não tinham comida . . . havia um certo cuidado, havia uma certa sensibilidade das pessoas, ou de algumas pelo menos . . . de uma grande parte para os problemas daqueles miúdos" e acrescenta: "mas quando era necessário repreendê-los, espremiam-nos forte e feio, mas da mesma forma como os repreendiam a seguir . . . acarinhavam-nos" (professora provisória).

As opiniões negativas parece reflectirem alguns problemas a nível das relações de poder, ora pelo seu exercício de forma inadequada por parte do pessoal auxiliar de apoio, ora pela falta de legitimidade do seu exercício por parte de alguns alunos. Dizem alguns dos professores entrevistados:

" (. . .) as queixas mais frequentes dos alunos . . . "está a chover e ela pôs-me na rua" no bar . . . "peço-lhe e ela faz de conta que não ouve" . . . "quero uma sandes e ela faz de conta que não há . . . e há" (professora efectiva, membro do conselho directivo);

" (. . .) no bar . . . os alunos pediam um copo de água e elas para não se maçarem não lhes davam (. . .)" (professora efectiva);

"os alunos do 7º e do 8º ano às vezes dizem "aos grandes não dizem nada e a nós que somos pequenos dizem-nos" outro dia uma funcionária queixou-se de uma turma do 7º ano, que fazia muito barulho e eles disseram " mas ela já não diz nada do 10º ano . . . e do 11º . . . que fizeram . . . " (professora efectiva, membro do conselho directivo);

" há aí um rapazito que chega a ser ofensivo para as funcionárias e elas nunca se queixam . . . qualquer outro que faça o mínimo está logo a contas (. . .) há umas cumplicidades muito estranhas pelo menos com dois funcionários . . . eles só fazem queixas de alguns . . . outros a gente sabe que fazem coisas, mas eles não os acusam de nada" (professora efectiva, membro do conselho directivo);

"(. . .) há aquele aluno que acha que o continuo é para servir . . . e abusa . . . de uma autoridade que não tem, para se impor. . . perante o empregado auxiliar (. . .)" (professora efectiva);

"às vezes há situações em que eles são mesmo malcriados, não querem sair dos pavilhões e ficam a fazer barulho e tornam-se chatos" (presidente do conselho directivo).

Outro aspecto salientado negativamente por uma professora membro do conselho directivo é a falta de respeito entre alunos e pessoal auxiliar de apoio:

“(. . .) com alguns funcionários existe um relacionamento muito mau . . . chamam nomes (. . .) é uma falta de respeito pelos alunos como pessoas (. . .) o porteiro, por exemplo, se entrar aqui um aluno de motorizada ou de carro, acha que não tem nada que abrir o portão . . . é a falta de respeito que existe pelos alunos como seres humanos”.

Alguns professores assinalam a existência de **relações bastante diferentes**, atribuindo alguns deles essas diferenças à personalidade dos membros do pessoal auxiliar de apoio, outros à sua situação profissional ou à sua idade:

“(. . .) depende dos empregados, há uns com quem eles [alunos] se dão bem, há outros em quem eles abusam um bocado, eles são mais permissivos ou dão-lhes confiança de mais” (professora efectiva);

“há aí alguns contínuos, que eles [alunos] gostam mais deles e que se dão melhor . . . têm mais paciência, há outros com quem eles não se dão muito bem, isso tem a ver com a personalidade . . . eles dão-se melhor com os mais novos” (professora efectiva);

“há os efectivos com quem eles se dão muito bem e há os contratados em que o relacionamento é diferente . . . a relação entre os alunos e os funcionários contratados passa sobretudo pela falta de relações de respeito, mas é mútuo . . . nem eles por elas, nem elas por eles” (professora efectiva, membro do conselho directivo).

Em síntese, a relação pessoal auxiliar de apoio educativo-alunos parece ser, num primeiro olhar, o aspecto mais positivo das relações humanas desta escola. Transparece, no entanto, alguma controvérsia nas opiniões emitidas pelos professores efectivos, que pode traduzir uma certa falta de convergência na actuação destes profissionais e também na representação que deles têm os alunos. As opiniões positivas ligam-se fundamentalmente à existência de uma relação próxima entre alguns membros do pessoal auxiliar de apoio e os alunos, que assenta quer no conhecimento das vivências dos próprios alunos e suas respectivas necessidades, quer numa certa atitude espontânea de carácter maternal. As opiniões negativas parece estarem ligadas a problemas no âmbito das relações de poder.

2.2.2.5. Relações interpessoais - síntese

Uma síntese geral de toda a informação que acabamos de apresentar, leva-nos a destacar os seguintes aspectos relativamente às relações interpessoais nesta escola:

- A **relação entre professores** parece ser a mais valorizada pelos professores.
- Na **relação professor-aluno** existirão formas de relacionamento e representações das mesmas muito diversas, ou seja: para os professores efectivos as **relações positivas** constroem-se basicamente entre o afecto dos alunos e a autoridade dos professores, enquanto que as **negativas** são marcadas quer pela discriminação negativa e pelas diferenças culturais por parte dos professores, quer pelas relações baseadas no poder dos alunos; para os professores provisórios, as **relações positivas** baseiam-se no afecto

e no estabelecimento de relações de retribuição positiva por parte dos alunos e na compreensão das diferenças culturais por parte dos professores, enquanto que as **relações negativas** assentam basicamente na falta de compreensão das diferenças culturais por parte dos professores e na retribuição negativa e na dificuldade de se situarem na relação pedagógica por parte dos alunos.

- Parece existir um **ambiente pouco positivo entre os professores**, se bem que existam pequenos grupos onde se saliente um bom ambiente tanto relacional como de trabalho; o traço saliente nesta escola desta dimensão das relações interpessoais parece ser a **divergência de opiniões**, mais notória entre professores efectivos e provisórios; estes últimos apresentam uma forte convergência de opiniões pela negativa; as relações de trabalho parece desenvolverem-se num clima de colaboração bastante formal.
- A representação das **relações entre alunos** surge bastante **negativa** e marcada quer pela agressividade observada entre os alunos mais novos, quer entre alunos de zonas residenciais diversas, mas também pela falta de coesão e de camaradagem, a que os professores atribuem uma conotação geracional.
- A **relação pessoal auxiliar de apoio—alunos** parece ser o aspecto mais **positivo** das relações humanas nesta escola, se bem que transpareça alguma falta de convergência na actuação destes profissionais que parece ir desde relações de bastante proximidade até relações de poder marcadas por forte assimetria.

2.2.3. Ambiente disciplinar

Tal como na análise da escola da Quinta dos Álamos, o ambiente disciplinar define-se a partir das representações dos professores acerca das normas e regras em uso na escola, comportamentos e situações de indisciplina que nela ocorrem, formas de intervenção disciplinar utilizadas e causas atribuídas à indisciplina na escola.

2.2.3.1. Normas e regras em uso na escola

A informação foi organizada em duas categorias: normas e regras na sala de aula e normas e regras exteriores à sala de aula.

A informação relativa às normas e regras na sala de aula é muito restrita (Anexo LIX), especialmente da parte dos professores efectivos (os professores provisórios constituem 30% da amostra e fornecem 60% da informação). O reduzido número de regras citadas distribui-se quase uniformemente pelos indicadores (uma unidade de registo por indicador), ou seja, apenas a regra ser pontual é mencionada por dois professores, que afirmam:

“(. . .) coisas que realmente eu não tolero, por exemplo, chegar atrasado, os horários são para se cumprir e eles têm que compreender isso, e eles tinham dificuldade em encaixar que eu

estivesse a exigir deles o que no fundo não era costume exigir-se” (professora provisória):

“eles sabem que não podem chegar atrasados [porque levam logo falta] (professora efectiva).

Também a norma professores e alunos devem respeitar-se mutuamente é citada duas vezes, neste caso pelo mesmo professor provisório, que diz a determinada altura:

“para uma aula funcionar tem de haver um respeito mútuo, não estou só a falar no respeito que os alunos devem ter em relação ao professor, mas o professor deve ter muito respeito por eles, porque eles apesar de viverem na periferia, em bairros problemáticos . . . sentem que o professor também deve ter respeito por eles e se o professor tiver respeito por eles é meio caminho andado para tudo correr bem . . . ”

A subcategoria **regras de comunicação** é, apesar de tudo, aquela que acolhe maior número de unidades de registo. Os professores enunciam assim as regras falar um de cada vez, não fazer barulho e não conversar com os colegas durante a explicação do professor:

“[o respeito] inclui o silêncio na aula, há momentos para tudo, há momentos para falar, para brincar e para aprender e quando o professor está a explicar tem de haver silêncio, senão é impossível . . . ” (professor provisório);

“tem que haver pouco barulho, senão ninguém trabalha, não falam sem pedir para falar, não falam todos ao mesmo tempo” (professora efectiva).

Um professor provisório cita uma regra de **trabalho**, ao dizer *“têm de cumprir os mínimos que o professor . . . manda fazer . . . como seja os trabalhos de casa . . . ”*. O mesmo professor afirma igualmente: *“a assiduidade é importantíssima”*.

Na subcategoria regras relativas a **convencções sociais** uma professora efectiva refere-se deste modo à regra não mascar pastilha elástica:

“ (. . .) na minha aula não há nenhum aluno que possa estar, porque é uma aula de diálogo permanente, eu procuro que as minhas aulas sejam activas . . . procuro que os meus alunos estejam todos a intervir e eu não admito que um aluno me esteja a falar e que abra a boca e que eu veja . . . pastilha elástica, portanto, é uma das normas que no início do ano eu dito . . . realmente não aceito pastilhas elásticas . . . ”

Quanto às **regras em uso fora da sala de aula**, apenas são referidas quatro (Anexo LX). Estas referências são de duas professoras membros do conselho directivo. Relativamente ao cumprimento de horários por parte de alunos e de professores afirma uma delas:

“nós aqui temos dois toques, o primeiro é para eles irem para as aulas e os professores também e o segundo é só para marcar a falta ao professor [mas há sempre alunos que chegam sempre depois do toque].

Ambas mencionam a regra de os alunos não jogarem à bola fora do campo de jogos, deste modo:

“só se pode jogar à bola ali no campo de jogos (. . .)”;

“ não se pode jogar à bola aí assim em frente aos pavilhões, teoricamente e legalmente só se poderá jogar no campo de jogos ”.

Em resumo, a informação obtida sobre as normas e regras em uso na escola é bastante escassa, em particular por parte dos professores efectivos. Será porque as valorizam pouco ou porque não querem revelá-las? Com tão pouca informação é concerteza abusivo tecer qualquer inferência sobre este aspecto do ambiente disciplinar desta escola. Atrevemo-nos, todavia, a sugerir que talvez haja uma **maior preocupação com as regras relativas ao cumprimento de horários.**

2.2.3.2. Comportamentos e situações de indisciplina

No ponto de vista dos professores entrevistados, a indisciplina nesta escola é principalmente conotada com os comportamentos perturbadores das relações interpessoais (56,84% das u.r. são relativas às relações entre alunos, entre professores e alunos e entre pessoal auxiliar de apoio e alunos). A categoria comportamentos de desvio às convencções sociais e regras gerais da escola também assume uma importância relevante (24,21% das u.r.). É de realçar o relativamente fraco significado atribuído aos comportamentos de desvio ao trabalho escolar (9,47% das u.r.), particularmente por parte dos professores provisórios (Anexo LXI).

Ao contrário do que tradicionalmente se observava, estes professores não atribuem um destaque particular aos comportamentos perturbadores da relação professor-aluno. Para o conjunto da amostra são os comportamentos perturbadores das relações entre alunos que são mais referidos (29,87% das u.r.), seguidos dos comportamentos de desvio às convencções sociais e regras gerais da escola (24,21% das u.r.) e após estes os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno (23,16% das u.r.), se bem que os valores sejam bastante próximos. No caso dos professores provisórios esta desvalorização é ainda mais nítida (46,67% das u.r. são relativas à relação entre alunos e só 20,00% são relativas à relação professor-aluno).

Quanto ao conjunto dos indicadores, observa-se uma assinalável dispersão de frequências, apenas se destacando uma maior concentração no indicador agressão física entre alunos (15,79% das u.r.). Também o indicador linguagem inapropriada na relação professor-aluno parece ter um significado relativamente importante na caracterização da indisciplina nesta escola, por parte dos professores (8,42% das u.r.) (Anexo LXI). A agressão física entre alunos parece traduzir-se na ocorrência frequente de brigas e esporadicamente em situações de violência corporal ou sobre objectos pessoais. Pensamos que os fragmentos de entrevistas que se seguem dão uma imagem clara da representação dos professores acerca deste aspecto das relações humanas nesta escola:

“ (. . .) eles são agressivos em relação a eles próprios, entre eles (. . .) vêm cá [ao conselho directivo] queixar-se porque um lhe cuspiu em cima ou porque lhe arranharam ou porque outro o empurrou nas escadas. . . mostrar a mochila que está cuspidada . . . ele rasgou-me o blusão . . . coisas deste género . . . (. . .) as situações mais frequentes de indisciplina são . . . o envolverem-se em pancada entre eles . . . mas, não há assim grandes acertos de contas, a não ser antes de nós irmos

para cá, acho que houve aí um acerto de contas, uma batalha campal aqui na escola, este ano já houve tentativa, nós pedimos à polícia para rondar a escola, porque ouvimos dizer que ia haver aí um acerto de contas na escola (. . .)” (professora efectiva, membro do conselho directivo);

“ . . . já numa ou noutra situação aconteceram na escola cenas de . . . de pancadaria, de pequena pancadaria (. . .)” (professora provisória);

“ (. . .) nota-se por vezes, à entrada das salas de aula, lutas entre eles, principalmente nos mais novos; no 7º ano, eu tenho detectado e presenciado . . . que os próprios empregados têm às vezes alguma dificuldade em os separar (. . .)” (professora efectiva);

“havia frequentemente situações em que . . . havia conflitos abertos entre miúdos e eles funcionam muito como bairros, os do mesmo bairro defendiam os daquele bairro e os do outro era duas, digamos duas claques . . . a torcer cada uma pelo seu lutador, digamos, era um bocado assim que funcionava” (professora provisória).

Também a agressão verbal e a linguagem inapropriada entre alunos constituem outros aspectos bastante referidos pelos professores. É deste modo que alguns abordam o problema:

“eles são muito agressivos uns com os outros . . . mesmo em conversas normais (. . .) um diz uma coisa, outro responde muito agressivamente, mesmo que não tenha nada a ver com ele, estão sempre a agredir-se (. . .)” (professora efectiva, membro do conselho directivo);

“ (. . .) só sabem resolver os problemas unicamente ou a gritar uns com os outros, a ver quem é que prevalece em termos de ofensas ou eventualmente a nível físico, a baterem-se mesmo, nota-se muito isso” (professora provisória);

“(. . .) a falar para os colegas (. . .) é de uma forma um tanto ou quanto . . . mas que se trata mais do modo do falar deles do que propriamente de um modo de usado para atingir . . . ” (professora provisória);

“(. . .) insultam-se, usam a linguagem mais vulgar do nosso português . . . (professora efectiva).

No âmbito da relação entre alunos, foi ainda mencionado por uma professora o furto de material escolar:

“(. . .) eles têm uma salinha antes do refeitório, coitaditos, guardam as coisas lá enquanto vão almoçar e quando voltam, metade das coisas já desapareceram (. . .)” (professora efectiva, membro do conselho directivo).

Quanto aos comportamentos perturbadores da relação professor-aluno, os indicadores linguagem inapropriada e agressão verbal constituem a maioria das referências e três dos professores entrevistados afirmam explicitamente serem estes os comportamentos de indisciplina mais frequentes. Os pequenos extractos de entrevistas que apresentamos seguidamente dão uma imagem da forma como estes professores vêem este aspecto da relação pedagógica:

“(. . .) ultrapassa os limites . . . chamar palavrões do pior que se possa imaginar a professores (. . .) darem-se ao luxo de tratarem um professor por tu e coisas do género, como eles muitas vezes

fazem . . . " (professora efectiva);

"às vezes são malcriados com os professores (. . .) têm tomado atitudes de tentar achincalhar , mesmo achincalhar os professores . . . serem malcriados, mas mesmo malcriados com os professores (. . .)" (presidente do conselho directivo);

" . . . situações de indisciplina . . . um bocado . . . as típicas, as típicas por serem as mais frequentes, o ser malcriado para o professor , o responder torto ao professor (. . .) é aquele porque é que não trouxeste o caderno? e ele porque não me apeteceu . . . " (professora efectiva, membro do conselho directivo);

" . . . problemas mais frequentes de disciplina (. . .) refilam com os professores (. . .)" (professora efectiva);

" (. . .) há o caso de uma aluna . . . extremamente mal educada para os professores (. . .) tem sempre uma palavra desagradável para o professor , sempre, sempre, sempre (. . .) fala-nos sempre com uma pedra na mão . . . chega mesmo a ser incorrecta" (professora efectiva);

" (. . .) tornavam-se agressivos em termos de linguagem (. . .) eram miúdos que em determinadas situações foram extremamente agressivos e desagradáveis para alguns professores (. . .) (professora provisória).

Relativamente a estes indicadores observa-se alguma divergência de opiniões entre os professores entrevistados, como se acaba de ver. Enquanto que alguns professores consideram este tipo de comportamentos bastante frequentes ou mesmo os mais frequentes em termos de indisciplina, outros assinalam-nos como casos ou ocorrências em situações excepcionais. Uma das entrevistadas, membro do conselho directivo, afirma mesmo a determinada altura:

" (. . .) esta agressividade . . . dentro das aulas, eles não são agressivos em relação aos professores, eles são agressivos em relação a eles próprios, entre eles depois , há sempre dois ou três professores em que há mais indisciplina, mas isso tem a ver com o professor gerador de indisciplina (. . .) não . . . a agressividade não é dirigida ao professor".

Uma professora efectiva refere dois incidentes que envolvem agressão física, num caso com violência corporal de uma professora sobre um aluno e noutro caso com violência sobre objectos pessoais de um professor, por parte de um aluno. Apresentamos seguidamente alguns fragmentos dos relatos destes incidentes:

"(. . .) o ano passado houve um aluno que veio à escola e que deitou uma coisa . . . no carro de um professor, que era um carro novo e que ficou perfeitamente sem tinta . . . ";

" . . . houve um outro caso de uma professora (. . .) que estavam a fazer um teste e entrou-lhe um aluno na aula e ela disse desculpe lá, não pode entrar, porque . . . estão a fazer teste a escola é livre, eu entro aonde eu quiser, eu preciso de falar com alunos aqui da turma . . . acho que estavam a fazer as eleições para . . . a associação de estudantes e portanto, diz ele está planificado que é nesta sala que eu tenho que fazer isto e eu vou fazer e a . . . professora disse aqui não entras, porque nesta aula eu sou a professora e os meus alunos estão a fazer teste . . . e ele insistiu em entrar e ela afastou-o ligeiramente e ele chamou-lhe dois palavrões do mais grosseiro que

há, isto é uma coisa também vulgar a nível da classe popular, ela . . . deu-lhe duas bofetadas na cara, isto é divulgado e ele . . . ainda lhe chamou uma coisa pior . . . mas do mais grosseiro . . . ”.

Outras referências são feitas a situações e comportamentos de contestação da autoridade do professor:

“ . . . situações de indisciplina mais frequentes . . . é o professor dizer para fazerem uma determinada coisa e não fazerem . . . é aquele faz não sei o quê e ele não faz . . . ” (professora efectiva);

“ . . . há dois ou três casos de miúdos que entram na sala de outra turma à procura de um amigo para pedir uma chave, para pedir isto ou aquilo e há confronto entre o professor e o elemento exterior à turma . . . não há confronto directamente entre o aluno e o seu professor . . . eles não põem em causa a autoridade do professor ” (professora efectiva)

“quando os professores mandam para a rua, muitas vezes eles mesmos [os alunos] dizem que não vão (. . .)” (presidente do conselho directivo).

Finalmente, uma professora salienta ainda o caso de uma colega com a qual se passava esta situação:

“ . . . há uma professora que este ano entrava na aula e os primeiros . . . vinte minutos . . . vinte minutos, aquilo que ela dizia os alunos repetiam em coro . . . ela saiu uma ou duas vezes da aula, completamente em pânico, porque não aguentava, porque . . . tudo, tudo, tudo o que ela dissesse, quer fosse matéria, quer fosse o sumário inicial, eles faziam coro e repetiam o que ela dizia (. . .)”.

A categoria comportamentos de **desvio às convenções sociais e regras gerais da escola** ganha significado pelo facto de, no seu conjunto, os indicadores apresentarem uma expressão numérica relativamente considerável (24,21% das u.r.). Todavia, as referências a este tipo de comportamentos constituem um razoável elenco, em que cada um *de per si* tem uma expressão numérica muito baixa, destacando-se apenas os comportamentos relativos ao “barulho” (falar todos ao mesmo tempo/fazer barulho na sala de aula, fazer muito barulho à entrada dos pavilhões e falar aos gritos/não respeitar a palavra do outro constituem 8,43 % das u.r.). Uma das professoras considera ser este o comportamento mais frequente de indisciplina na escola. Para uma melhor compreensão da importância desta categoria de comportamentos para estes professores, pensamos ser relevante a apresentação de algum do seu discurso, que muitas vezes aparece como pano de fundo da descrição deste tipo de comportamentos:

“a primeira coisa que se observa imediatamente nestes miúdos tem a ver com a falta de normas a falta de normas acaba por se reflectir no funcionamento deles em termos de turma, ou seja, são miúdos que não têm minimamente noção de como é que se entra numa sala de aula, não têm a noção de . . . que uma sala de aula é um lugar em que se deve estar em silêncio, não têm noção, por exemplo, que os papéis não são para se atirarem para o meio do chão ou para se deixar em cima das mesas” (professora provisória);

“(. . .) eles não têm o mínimo de postura . . . muito conversadores, . . . completamente deitados

na carteira recostados nas cadeiras (. . .)" (*professora efectiva*);

" [os problemas que surgem . . . advêm essencialmente da falta de educação que eles têm em casa, ao fim e ao cabo são códigos de comportamento, de linguagem, de estar . . . que concerteza são diferentes das escolas aqui do centro da cidade , em que há miúdos com um nível cultural e social mais alto]; no entanto, quando há problemas disciplinares são de outra ordem, eles serem insolentes e arrogantes, isto é, por eles serem agressivos ou não saberem estar os problemas com que nos deparamos quando eles vêm do ciclo é que são miúdos que pura e simplesmente não sabem estar numa sala de aula, falam todos ao mesmo tempo, insultam-se, usam a linguagem mais vulgar do nosso português . . . falam aos gritos, não fala um de cada vez . . . a maneira como eles falam com os adultos é da mesma maneira com que eles falam com os colegas no dia a dia, ou em casa ou no bairro e são situações deste tipo . . . não é que eles sejam agressivos a ponto de agredirem alguém são situações dessas de indisciplina provocado também por falta de regras de estar, porque as não adquiriram, não as interiorizaram na escola ou em casa" (*presidente do conselho directivo*);

" (. . .) os miúdos são . . . portanto, são um bocado indisciplinados no aspecto de terem . . . pronto, são um bocado barulhentos, isso são, acho que sim, que são bastante até comparado com outros sítios; são muito barulhentos, agitados e há alguns casos mesmo de má educação (. . .) (*professora efectiva*);

"(. . .) eles têm uma origem social, uma vivência portanto, uma origem social específica, portanto, os códigos de conduta, os valores, as vivências são bastante específicos, eu digo específicos porque são bairros degradados, são bairros de lata, toda a gente sabe que são organizações sociais com normas de conduta e códigos específicos, eu sinto isso por exemplo em relação ao comportamento deles, eu acho os miúdos muito cansativos (. . .) fazem muito barulho, se eu tomar em comparação outras escolas eles fazem mais barulho, é no modo como puxam as cadeiras, no modo como puxam as mesas, é correr nos corredores, no modo como descem as escadas, é o falar alto normalmente, é no tipo de linguagem que utilizam, quer dizer isto não é só aqui, mas é um determinado tipo de calão (. . .)" (*professora efectiva, membro do conselho directivo*).

Como se disse acima, o discurso dos professores acerca dos comportamentos de indisciplina relativamente ao **trabalho escolar** tem uma expressão numérica relativamente baixa. O indicador que apresenta maior frequência é aquele que designámos por estar distraído e que se traduz em comportamentos mencionados pelos entrevistados, como sejam, conversar com os colegas, não seguir a lição com atenção e que é referido por metade dos professores entrevistados, três dos quais consideram estes os comportamentos de indisciplina mais frequentes, dizendo:

"as situações de indisciplina mais frequentes . . . é sobretudo as conversas na sala de aula, o perturbar a aula (. . .)" (*professora efectiva, membro do conselho directivo*);

"os comportamentos de indisciplina mais frequentes . . . é sobretudo a falta de atenção nas aulas (. . .)" (*professor provisório*);

"comportamentos de indisciplina mais frequentes, às vezes é a simples irritabilidade, a incapacidade da criança de estar com atenção" (*professora efectiva*);

"não sei se é da idade, se da imaturidade, falam demais nas aulas e depois os professores

reclamam que eles falam muito e porque não querem estudar e porque não fazem os trabalhos de casa, é mais este tipo de coisas e depois isso gera conflitos com eles, mas é mais esse tipo de conflitos que há . . . coisas graves não” (professora efectiva).

A subcategoria comportamentos de **dano do edifício e do equipamento** apresenta a mesma expressão numérica que a categoria anterior. Apenas três professoras, que desempenhavam à data ou já tinham desempenhado anteriormente cargos de direcção na escola, referem comportamentos relativos a esta subcategoria. Uma delas salienta mesmo que as queixas relativas a comportamentos dos alunos que chegavam com maior frequência ao conselho directivo eram “*o estragar as coisas . . . ainda ontem a professora de física se queixava que eram materiais de física, coisas de vidro . . . nós na sala de matemática cá em cima temos uma cortiça e eles vão tirando a cortiça . . . tiram os pionaíses . . . nós lá da sala do conselho directivo viamo-los pintar as pressianas (. . .)*”.

Outra destas professora refere os problemas directamente relacionados com a danificação do equipamento e do próprio edifício, dizendo:

“(. . .) nos laboratórios . . . à tarde . . . estão sempre as professoras provisórias . . . não há torneiras, não há interruptores que resistam, as torneiras dos laboratórios estão todas partidas . . . está tudo partido mesmo . . . as tomadas por cima dos lavatórios para fazer as experiências, as tampas de protecção para não salpicar água já desapareceram, as tomadas . . . já nada funciona (. . .) deixar comer na sal, beber sumos, comer gelados é frequente . . . as funcionárias passam o tempo a queixar-se que é nódoas de gordura, que é pão esmigalhado, que é sumo deitado no caixote do lixo (. . .) os funcionários fazem participação que em determinada aula o placard de cortiça ficou todo estragado, que as mesas apareceram estragadas, eles tiram a fórmica, tiram tudo (. . .)

Por sua vez, a presidente do conselho directivo afirma a propósito da falta de equipamento da escola:

“a sala ali do refeitório não tem nada, tem lá umas duas ou três cadeiras . . . uma mesa de ping-pong, aquilo está tudo degradado, eles destroem as coisas, mas também destroem porque não têm nada . . . eles não têm nada que sintam que é deles (. . .)”

A presidente do conselho directivo refere ainda, a existência de algumas situações de **violência externa**, ao afirmar: “*problemas com estranhos que vêm aqui à escola (. . .) já temos tido casos de alguns que vêm aí de fora e roubam os miúdos cá de dentro (. . .) coisas mais graves não têm acontecido felizmente . . . só porque . . . não tem calhado . . . porque os que estão aqui, que são alunos da escola são do bairro deles*”.

Em síntese, os problemas de indisciplina mais sentidos pelos professores parecem ser aqueles que afectam muito em particular as **relações interpessoais** na escola, assim como, uma certa dificuldade da população estudantil em aderir aos códigos de conduta e às regras de funcionamento da escola.

No que diz respeito aos comportamentos perturbadores das relações interpessoais apresenta-se preocupante para os professores entrevistados a frequente agressividade entre os alunos, que

parece traduzir-se fundamentalmente na agressão verbal e física não violenta, particularmente ao nível dos alunos mais novos. Quanto aos comportamentos perturbadores da relação professor-aluno, o comportamento mais referido é a utilização de linguagem inapropriada. São também preocupantes as situações em que se observa uma certa contestação da autoridade do professor e, apesar de muito excepcionais, aquelas em que existe violência quer da parte do aluno, quer do professor.

É também citado um conjunto muito diversificado de comportamentos que violam as convenções sociais e/ou as regras gerais da escola e de dano do edifício e do equipamento.

Os comportamentos de não adesão ao trabalho escolar são os menos referidos, em especial no grupo dos professores efectivos, se bem que os professores que os mencionam os considerem muito frequentes.

Finalmente, são mencionadas situações de violência externa que à data das entrevista se traduziam especialmente em roubos aos alunos.

2.2.3.3. Acção disciplinar

Tal como no caso da Escola da Quinta dos Álamos, a informação relativa à intervenção disciplinar foi organizada em três categorias: (1) acção do professor na aula, (2) acção do director de turma e do conselho de turma e (3) acção a nível de escola.

Como se pode observar no **Quadro 30**, as referências à intervenção dos professores enquanto membros de uma equipa que trabalha com uma turma (director e conselho de turma) são substancialmente menores do que as que se reportam aos outros níveis de intervenção – o professor na aula e a escola.

Quadro 30 – Níveis de intervenção disciplinar

	Profs. efectivos		Profs. provisórios		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Professor na aula	40	51,95	14	46,67	54	50,47
Director e conselho de turma	8	10,39	2	6,67	10	9,35
Escola	29	37,66	14	46,67	43	40,19
TOTAL	77	100,00	30	100,00	107	100,00

Acção do professor na aula

A informação referente a este nível de intervenção foi organizada segundo quatro subcategorias: prevenção, controlo do comportamento sem punição, controlo do comportamento com

punição e procedimentos de controlo mistos¹⁰⁴.

No **Quadro 31** pode observar-se que, para o conjunto da amostra, a subcategoria controlo do comportamento com punição é aquela que apresenta maior frequência (47,27% das u.r.). Este valor fica a dever-se ao subconjunto dos professores efectivos que apresenta uma frequência relativa majoritária (56,10%) enquanto que, para o subconjunto dos professores provisórios, esta é a categoria que apresenta menor frequência (21,43%). Para qualquer dos subconjuntos as subcategorias prevenção e controlo do comportamento sem punição apresentam a mesma frequência relativa (21,95% para os professores efectivos e 35,71% para os professores provisórios, respectivamente).

Quadro 31 – Acção disciplinar do professor na aula

	Profs. efectivos		Profs. provisórios		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
PREVENÇÃO	9	22,50	5	35,72	14	25,93
CONTROLO SEM PUNIÇÃO	9	22,50	5	35,72	14	25,93
CONTROLO COM PUNIÇÃO	22	55,00	3	21,43	25	46,30
PROCEDIMENTOS MISTOS	-	-	1	7,14	1	1,85
TOTAL	40	100,0	14	100,0	54	100,0

Observa-se uma maior diversidade de indicadores no discurso dos professores efectivos, o que pode indiciar uma maior diversificação de práticas mais diversificadas por parte destes (Anexo LXII).

No discurso dos **professores provisórios** o indicador que mais se destaca pelo seu peso numérico é definir regras (28,58% das u.r.) (de carácter preventivo) seguindo-se dois indicadores de controlo não punitivo, reforçar comportamentos adequados e fazer discursos/dar lições de moral (14,29% das u.r., respectivamente). No discurso dos **professores efectivos** destaca-se o indicador de controlo punitivo marcar falta disciplinar (20,00% das u.r.), seguindo-se um indicador de carácter preventivo definir regras (15,00% das u.r.) e outro indicador de controlo punitivo expulsar o aluno da sala de aula (12,50% das u.r.) (Anexo LXII).

Nenhum professor faz alusão a procedimentos de **diagnóstico** face à ocorrência de comportamentos de indisciplina e apenas uma **professora provisória** menciona acções de **estimulação** que visem reforçar os comportamentos adequados. É também esta professora provisória a única entrevistada que diz utilizar **procedimentos de controlo mistos**, que se traduzem pela associação de outras formas de intervenção aos procedimentos punitivos.

As **práticas preventivas** referidas são muito pouco variadas, resumindo-se quase por completo ao estabelecimento de regras. Olhemos alguns fragmentos do discurso dos professores a este respeito:

¹⁰⁴ A operacionalização destas subcategorias pode consultar-se no capítulo da metodologia.

"há colegas que têm por norma estabelecer as regras no início . . . "você já sabem que as regras aqui na escola são estas, estas e estas, que aqui na escola é assim e já sabem que vocês comigo não podem infringir!" (presidente do conselho directivo);

"[não mascar pastilha elástica] é uma norma entre as muitas que no princípio eu dito" (professora efectiva);

Uma professora de físico-química (efectiva) refere outras medidas preventivas relativas à organização de actividades no quotidiano das turmas que lhe são confiadas:

"naquela turma do 8º ano, por exemplo, tinha uma aula experimental para fazer, eu não utilizava toda a aula para fazer a experimentação, porque eu já sabia que não conseguia . . . com eles cinquenta minutos com a maior parte quietos e então . . . o primeiro quarto de hora fazíamos um trabalho escrito de problemas (. . .) então agora vamos mudar . . . e fazíamos a experiência depois . . . nas turmas difíceis há uma necessidade de haver mudança de estratégia com estes miúdos".

Quanto às formas de **controlo não punitivo** parece existir alguma incidência nas formas de **persuasão**, designadamente através das conversas com os alunos e dos discursos e lições de moral. Destacamos alguns fragmentos do discurso dos professores que dão alguma luz para perceber como funciona esta dimensão da intervenção disciplinar nesta escola :

" quando há algum problema de disciplina . . . primeiro tento através do diálogo . . . todos presentes . . . falar com todos, se vejo que é algum caso mais complicado . . . não trato na aula em conjunto, procuro dialogar com ele . . . fora das horas da aula . . . há miúdos que aceitam, por exemplo, este ano tive um rapaz, o Adão, que me ouviu, que me escutou e mudou de atitude, dentro da aula . . . há outros que às vezes até fazem o oposto . . . procuram contrariar aquelas opiniões, aqueles conselhos, aquelas indicações que o professor deu (. . .)" (professora efectiva);

"quando há problemas de disciplina . . . tem sido sempre essa a postura, tentar falar com eles a bem . . . explicar-lhes e falar-lhes (. . .)" (presidente do conselho directivo);

"não penso que muitas vezes a falta disciplinar seja a melhor maneira de resolver o assunto, às vezes uma conversa com o aluno, um bocadinho . . . depois da aula terminar . . . eu sou mais apologista disso" e acrescenta mais adiante "nós temos que lhes dizer que se portem bem, com dignidade, mas temos que lhe dar condições para que isso aconteça" (professora efectiva);

"[há um certo número de professores (. . .)] que conseguem funcionar com eles e conseguem até dar-lhes a volta . . . falarem com eles e tentarem explicar-lhes as coisas e dizer que não é assim que tudo funciona e que as coisas podem ser diferentes (professora provisória).

As formas de **controlo de carácter impositivo** apresentam muito pouca frequência e diversidade, resumindo-se apenas aos indicadores fazer cumprir as regras e chamar a atenção dos alunos. É deste modo que duas professoras se lhe referem:

"quando eles começam a falar, eu ralho a brincar ou bato com o ponteiro na cabeça e rio-me e eles acham piada e acabam por se calar" e mais adiante: " [não fazerem nada leva a uma certa indisciplina] e leva a nós termos de os domar um pouco e não deixar às vezes falar em certas alturas (. . .)" (professora coordenadora dos directores de turma);

“os horários são para se cumprir e eles têm de compreender isso” (professora provisória).

Como já dissemos anteriormente, o uso de **estímulos positivos**, como procedimento de controlo de comportamentos não desejados, é apenas citado por uma professora provisória. Vejamos um pequeno fragmento do seu discurso:

“ganharam o hábito, por exemplo, de deixar as salas arrumadas, pôr as cadeiras arrumadas, pôr as cadeiras no sítio e ganharam um outro hábito que eu considero excelente que tem a ver com . . . eu criei-lhes . . . digamos assim um espírito de autodefesa no sentido de eles não riscarem, não sujarem para que no momento em que alguém o fizesse eu e eles pudéssemos garantir que eles não tinham sido (. . .) criou neles um certo brio, um certo respeito por eles próprios pelo facto de estarem a ser um bocadinho melhores (. . .) sentiam-se reconfortados pelo facto de perceberem que havia um certo respeito por eles e que alguém estava disposta a responder por eles não senhora, eles não fazem isso, porque eu sei que eles não fazem . . . e eles respeitaram isso e responderam muitíssimo bem”.

As formas de **controlo punitivo** no seu conjunto são, como vimos anteriormente, aquelas que apresentam maior frequência relativa. Os indicadores marcar falta disciplinar e expulsar o aluno da sala de aula são os mais referidos pelos professores (Anexo LXII). Seleccionámos alguns pedaços de discurso que nos parecem mais elucidativos do modo como os professores entrevistados encaram estas formas de disciplinação e que parecem evidenciar alguma divergência de opiniões acerca das mesmas:

“(. . .) quando as posições se extremam, há casos em que eles vão muitas vezes para a rua (. . .) mandam-nos para a rua, mas nem metade das vezes que deveriam mandar” (presidente do conselho directivo);

“abusa-se da falta disciplinar e muitas vezes não resolve nada . . . claro que há alguns casos que não se pode deixar passar e aí sim (. . .) o que me choca é que eu acho que não se deve sancionar uma criança por não ser capaz de estar com atenção . . . esse tipo de faltas disciplinares é que eu acho de facto evitável . . . agora quando há faltas de educação sistemáticas (. . .) aí eu própria já marquei faltas disciplinares . . . aí eu concordo . . . mas talvez mais de metade, eu grosso modo punha aí sessenta por cento das faltas disciplinares que se marcam aqui resultam da incapacidade da criança de estar com atenção os cinquenta minutos e eu pergunto até que ponto se houvesse uma pedagogia diferente (. . .) a criança não conseguiria estar com mais atenção (. . .)” (professora efectiva);

“as situações mais problemáticas resolvem-se com falta disciplinar” (professor provisório);

“há professores que . . . procuram resolver os problemas na sua própria aula e há outros (. . .) que utilizam, portanto a falta . . . ir para a rua . . . este ano há aí turmas que tiveram um número perfeitamente disparatado de faltas disciplinares . . . acho que isso tem a ver com o professor . . . quando têm menos experiência . . . resolvem a coisa . . . põem na rua com falta, os outros resolvem de outra maneira” (professora efectiva);

“[há aquele professor (. . .) que se desliga da relação pedagógica] se o menino não se sabe

portar bem durante a aula vai para a rua . . . uma vez, duas, três, até chumbar por faltas, que até dá jeito ao professor, que não se preocupa minimamente com o facto" (professor provisório);

"[turma em que nunca foi criado um clima de disciplina, de organização e de trabalho] isso depois teve consequências . . . a frequência de faltas disciplinares (. . .)" (professora membro do conselho directivo);

"na altura o professor irritou-se e foi a maneira mais cómoda . . . a falta disciplinar, acabou aí . . . o que significa que a criança não era capaz de estar com atenção, porque a maior parte das vezes é isso, e foi para a rua, não chateou o professor, não o maçou . . . conseguiu-se trabalhar com o resto da turma e não se faz mais nada . . . tenho mais de metade das faltas disciplinares na minha direcção de turma que são assim" e mais adiante "é a escola de todas onde eu estive, de todas elas, onde se marcam mais faltas disciplinares" (professora efectiva).

No que diz respeito a eventuais punições ligadas à **restrição à ocupação do espaço** ou à **restrição da acção do aluno** encontra-se ainda alguma informação relativa ao indicador mudar o aluno de lugar, para a qual contribui apenas a presidente do conselho directivo:

"(. . .) mudamos de lugar . . . vão mudando de lugar, para aqui e para acolá, inclusivamente" já tem havido casos em que os sentam à mesa do professor, ao menos para os separar dos outros com quem eles conversam mais".

Quanto à **atribuição de tarefas** (com carácter punitivo), três professores referem procedimentos que se enquadram nos indicadores fazer reparar danos e dar tarefas extra:

"há sempre um ou outro professor que manda o aluno ir buscar um pano e o detergente para limpar o que sujou" (professora membro do conselho directivo);

"(. . .) as mesas que riscam, se se vê que riscam, porque às vezes é impossível, manda-se limpar, pronto e fica nisso" (professora coordenadora dos directores de turma);

"às vezes como castigo, há professores que mandam trabalhos de casa, mas depois eles não os fazem . . . o problema é esse" (presidente do conselho directivo).

Existem apenas duas referências ao **recurso a outras instâncias** (como punição), uma das quais se reporta à comunicação do comportamento do aluno ao director de turma e a outra à comunicação à família.

Finalmente, quanto aos procedimentos de controlo que utilizam o castigo associado a outro tipo de intervenção não punitiva, apenas uma professora provisória menciona a sua prática, dizendo:

"[miúdos extremamente agressivos na maneira de falar] acabam por criar um laço muito forte, pelo facto da pessoa [professor] ter tido, digamos, o respeito suficiente para conversar com eles, depois de os castigar explicar-lhes porque é que os castigou".

Em síntese, observa-se uma **fraca diversidade** de formas de disciplinação, particularmente no que se refere às medidas preventivas e de controlo não punitivo, embora, como seria de esperar,

isso seja mais evidente no discurso dos professores provisórios. Contudo, é no discurso destes que se observa um maior equilíbrio entre as referências feitas às medidas preventivas, de controlo não punitivo e de controlo punitivo. O discurso dos **professores efectivos** apresenta grande incidência nas acções de **controlo punitivo**, sendo o indicador **marcar falta disciplinar**, aquele que apresenta maior frequência (considerando o conjunto de todos os indicadores), seguindo-se os indicadores **definir regras** e **expulsar o aluno da aula**. Quanto aos professores provisórios, o indicador com maior frequência é **definir regras**, seguindo-se dois de controlo não punitivo – **reforçar comportamentos adequados** e **fazer discursos/dar lições de moral**. Nenhum professor menciona qualquer acção de **diagnóstico**, como forma de controlo de situações de indisciplina. Apenas uma professora provisória diz utilizar formas de controlo não punitivo associadas à atribuição de castigos.

Acção do director de turma e do conselho de turma¹⁰⁵

Toda a informação acerca da acção disciplinar do **director de turma** se inclui na subcategoria **controlo sem punição**, enquanto que a maior parte do discurso dos professores acerca da acção disciplinar do **conselho de turma** se inclui na subcategoria **controlo com punição** (Anexo LXIII).

O que mais chama a atenção neste nível de intervenção disciplinar nesta escola são as declarações de uma professora efectiva que, ao referir-se à sua experiência como directora de turma no ano transacto, diz a determinada altura:

“(. . .) o 8º J, que o ano passado era a minha direcção de turma, era o 7º J eu consegui não fazer nenhum conselho disciplinar durante o ano todo, porque eu tinha a certeza que se eu fizesse o conselho disciplinar, as duas crianças mais problemáticas que ali havia voltavam a repetir o mesmo comportamento, porque é um comportamento que já vem de trás são crianças que cheiram mal, que ninguém pode estar ao pé delas, não devem tomar banho as vezes suficientes . . . portanto, são crianças parece-me pouco acompanhadas em casa, parece-me, que eu nunca consegui contactar os pais (. . .) eu optei por ir aguentando e amparando o melhor possível (. . .)” e mais adiante: “felizmente algumas das participações disciplinares da minha direcção de turma do ano passado nem me chegaram . . . eu também não as fui pedir, tive o cuidado de não as pedir, porque se as fosse pedir então tinha mesmo que fazer um conselho de turma e tinha de mandar aquelas crianças uma semana para casa, ou quatro dias ou três, quando são sempre mais ou menos as mesmas . . . e eu sei quais são as razões, porque também as tenho na minha aula . . . ”.

Quase nos antípodas da postura desta professora está a actuação de uma das professoras provisórias entrevistadas, segundo o que nos diz neste relato:

“[turma de 7º ano com miúdos muito sossegados e com bom aproveitamento e com miúdos muito irrequietos (. . .) havia uma grande pressão dos pais no sentido de que essas crianças que eram irrequietas fossem castigadas a sério (. . .)] eles próprios se queixavam de situações em que os colegas passavam das marcas e os professores não sabiam contê-los e os próprios pais reclamavam . .

¹⁰⁵ A data de realização das entrevistas, duas das professoras entrevistadas eram directoras de turma (uma das quais exercia o cargo de coordenadora dos directores de turma) e outra tinha desempenhado este cargo no ano anterior.

... e eu disse-lhes pois bem, se o professor não faz participação desses maus comportamentos compete-vos a vocês fazer (...) para que eu saiba o que se passa (...) eles próprios chegaram a pedir um conselho disciplinar (...) e eu cheguei à situação ridícula de não poder fazer rigorosamente nada, porque não tinha a participação dos professores”.

Uma professora membro do conselho directivo, a este propósito refere o seguinte:

“os casos mais graves nem sequer dão origem a participação disciplinar, são professores que eu não sei como é que eles conseguem dar aulas, não sei como é que eles aguentam e como é que conseguem manter o equilíbrio mental (...)”.

Estarão estas professoras a falar de microrealidades muito distintas, dentro da mesma escola, ou estas opiniões, aparentemente contraditórias, indiciarão problemas de fundo que perpassam por todas estas situações? Se bem que, não disponhamos de informação suficiente para avançar uma resposta, pensamos que a informação relativa à intervenção disciplinar que se segue, pode ajudar a avançar no sentido da sua compreensão.

Também aqui a informação relativa à acção concertada dos professores de uma turma a nível disciplinar, reporta-se quase na totalidade a acções de carácter punitivo (Anexo LXIII).

Apenas uma professora provisória faz referência a formas preventivas de intervenção, ao dizer:

“naquela turma que tive, um pouco mais difícil, eu pus a questão logo no início do ano, quer dizer no primeiro conselho de turma ... não me pareceu que a primeira reacção tivesse sido de muita receptividade ... mas depois logo no início do segundo período fizemos um conselho de turma extraordinário para realmente aferir critérios ... para tentar de certa forma ... um certo consenso entre os professores, para realmente os alunos também perceberem que há regras, que há normas em que os próprios professores estão de acordo uns com os outros (...)”.

As restantes unidades de registo mencionam a aplicação de punições de acordo com a legislação em vigor, à data da realização das entrevistas. É deste modo que os professores entrevistados se lhe referem:

“[miúdos que tiveram atitudes inadmissíveis com os professores] tiveram ... suspensões sucessivas (...) e perderam por faltas” (professora efectiva);

“[turma difícilima do 8º ano] dois dos elementos mais perturbadores, tinham atitudes completamente inaceitáveis para alguns professores da turma, ... foram assustados, porque tiveram suspensões sucessivas ... como estavam fora da escolaridade obrigatória perderam por faltas” (professora efectiva);

“[castigos mais frequentes] suspensões ... é as suspensões, quatro dias, cinco dias, três dias, dois dias, não temos outro tipo de castigos ... quando há conselhos disciplinares, a única arma é a suspensão” (professora membro do conselho directivo);

“às vezes vão-se juntando as faltas disciplinares e aí há um conselho disciplinar e apanham todos ... apanham sempre uns dias de suspensão, apanham um ou apanham cinco ou ... alguns chumbam por faltas com isso, evita-se, mas alguns chumbam, já estão tapados ...” (professora

coordenadora dos directores de turma);

"havia algumas turmas com conselhos disciplinares em cima, . . . miúdos suspensos uma semana, não propriamente por questões de distúrbios, mas porque, lá está, reagiram demasiado depressa, tornaram-se agressivos em termos de linguagem e depois, lá está, tinham que ser obviamente punidos por isso" (professora provisória).

Em resumo, neste nível de intervenção disciplinar parece poder inferir-se da existência de uma **acção essencialmente punitiva** que ocorre no **conselho de turma**. Regista-se uma quase absoluta ausência de acções de carácter preventivo e mesmo as acções de controlo não punitivo que seria de esperar reforçadas por parte do director de turma, merecem muito pouco relevo, o que leva a um grande destaque da menção de uma professora ao facto de sistematicamente não convocar conselho disciplinar, apesar da turma de que era directora apresentar alguns problemas disciplinares persistentes.

Acção a nível de escola

Tal como no caso da Escola da Quinta dos Álamos, também aqui procedemos à análise de um conjunto de informação respeitante à intervenção disciplinar com um carácter mais amplo, ou seja, que vai para além da relação pedagógica de cada professor ou de uma equipa de professores com os alunos de uma determinada turma. A informação foi analisada considerando, por um lado, as acções e procedimentos (ou a falta deles) face a situações concretas e, por outro, as referências a aspectos relativos ao ambiente geral (Anexos LXIV e LXV).

A maior parte da informação é relativa ao **ambiente disciplinar geral**. Pensamos poder afirmar que não existe qualquer referência a acções de prevenção de aspectos particulares da disciplina desenvolvidas a nível de escola, pois que as referências, por exemplo, à *"organização de turmas segundo o comportamento dos alunos"* ou à orientação do conselho pedagógico no sentido de os *"conselhos disciplinares decidirem sempre pela aplicação de suspensões de frequência de aulas"* dificilmente podem ser vistas como medidas preventivas. Quanto ao restante discurso, sobre o ambiente disciplinar em geral, na sua maior parte é constituído por alusões ao que, segundo os entrevistados, falta na escola (*"falta de diálogo"*, *"falta de participação"*, *"falta de convergência na acção dos professores"*). Observa-se ainda que toda a informação relativa a **acções face a situações concretas** faz parte do discurso dos professores efectivos (Anexo LXIV). O aspecto mais saliente nesta informação é a existência de um conjunto de referências a situações em que o principal interveniente é o conselho directivo, umas vezes de uma forma mais activa outras vezes mais passiva.

As referências mais explícitas a situações de indisciplina dizem respeito a incidentes ocorridos nas áreas descobertas do recinto escolar. Transcrevemos seguidamente alguns pedaços de discurso que a eles se referem e através dos quais podemos perceber o papel dos diferentes protagonistas no acompanhamento dos mesmos:

"quando os miúdos se envolvem aí à pancada . . . às vezes os professores vêm-nos dizer aqui ao conselho directivo: está ali muita gente ao portão, é melhor irem lá ver o que se passa . . . , portanto, as pessoas [professores] não se interessam muito (. . .)";

“... os miúdos ... quando há problemas entre eles recorrem aqui ao conselho directivo e nós depois enviamos para o director de turma, normalmente já trazem queixa escrita e tudo, [vêm queixar-se porque um lhe cuspiu em cima, ou porque o arranharam, ou porque outro o empurrou nas escadas, estas coisinhas assim tolas ...]”;

“[feste ano já houve uma tentativa de acerto de contas] nós pedimos à polícia para rondar a escola, porque ouvimos dizer que ia haver uma acerto de contas na escola (...)”;

“... houve aqui dois ou três casos muito maus que a gente os expulsou daqui, que traziam para cá elementos estranhos, a gente meteu cá um segurança e eles ficaram um bocado assustados e chamámos a polícia várias vezes, que os corria, portanto, eles sentiram que havia uma certa autoridade de dentro para fora e isso acalmou-os muito ... os piores também saíram ... ”.

Neste pequenos trechos, para além de se observar que é sentida uma forte necessidade de reforçar a segurança da escola ¹⁰⁶, que transparece nas referências ao recurso à autoridade policial para afirmar a autoridade da própria escola, parece também estar sempre presente uma postura muito formal e assente na hierarquia. Aliás este pressuposto é reforçado pelo discurso de um dos membros do conselho directivo que afirma a determinada altura, citando alguns *“casos de professores que não conseguem dar aulas”*:

“... os casos mais graves nem sequer dão origem a participação disciplinar, são professores que eu sei que não conseguem dar aulas (...) as participações não aparecem ... formalmente nós não sabemos de nada e informalmente vamos sabendo do que é que se passa ... ”.

A presidente do conselho directivo vai mais longe, levando-nos a perceber melhor como é que se situam alguns professores, com particulares dificuldades, neste “jogo de formalidades e hierarquias”:

“(...) muitas vezes os professores nem contam tudo ... não dizem tudo ... e às tantas a gente pensa que é muito mais do que aquilo que nós sabemos”.

A coordenadora do directores de turma, menciona o facto de alguns jovens professores recorrerem ao seu apoio e do conselho directivo, embora não refira a actuação destes órgãos:

“há alguns professores novinhos (...) não sabem como lidar com as questões disciplinares ... vêm perguntar coisas como é que se faz, como é que se deve fazer? a questão das faltas, a questão de que o menino fez isto e fez aquilo, chama-se o pai ou não se chama ... (...) quando é mais grave, às vezes pedem apoio directamente ao conselho directivo”.

Também outro membro do conselho directivo afirma a determinada altura a propósito da intervenção dos empregados auxiliares neste contexto:

“... deixam comer na sala de aula, beber sumos, comer gelados, é frequente ... as funcionárias passam o tempo a queixar-se que é nódoas de gordura, que é pão esmigalhado, que é sumo deitado no caixote do lixo (...) há um ou outro professor que não gosta que o funcionário

¹⁰⁶ A presidente do conselho directivo diz a determinada altura: *“passamos a vida a contactar o Ministério, o gabinete de segurança, para que eles realmente ponham mais pessoal ... agora puseram mais dois guardas (...) provisoriamente, porque nós fizemos para lá uma exposição”.*

chame a atenção, o funcionário diz olhe, o aluno não pode ir a comer para dentro da sala! . . . eles não gostam, não admitem que os funcionários interfiram, inclusivamente, os funcionários que fazem participação que em determinada aula o placard de cortiça está todo estragado, que as mesas aparecem estragadas (eles tiram fórmica, tiram tudo) . . . e quando nós [conselho directivo] às vezes chamamos aquele professor e dizemos para ele ver se consegue controlar quem foi, a seguir o professor vai dar o chá à empregada . . . quando afinal nós aqui [no gabinete do conselho directivo] não lhe damos o chá a eles (. . .)”.

As situações de degradação do edifício e do equipamento parece, de facto, constituírem um aspecto que merece a preocupação da escola, uma vez que neste quadro do controlo disciplinar a nível de escola é aquele que merece mais menções dos professores entrevistados.

A respeito de uma atitude activa de intervenção dos professores face a situações de indisciplina, apenas uma das professoras membros do conselho directivo afirma: “*quando há situações mais complicadas, os professores percebem e tentam transmitir e na medida do possível falar da situação e resolvê-la (. . .) quando surgem as tais situações pontuais, localizadas, problemas ou com professores ou com uma turma . . . as pessoas preocupam-se em resolver e tal . . .*”. Contudo, não fala objectivamente das acções que os professores desenvolvem.

Voltando, ainda, à caracterização do **ambiente disciplinar geral** desta escola, o aspecto que mais se evidencia é a **falta de participação dos professores na disciplina da escola**, uma vez que é o mais referido tanto pelos professores provisórios, como efectivos (50,00% e 38,46% das u.r., respectivamente). Apresenta ainda uma expressão relevante, também para os dois grupos de professores, a **falta de convergência na actuação dos professores** neste domínio, embora com maior realce para os professores efectivos. A respeito destes dois aspectos, transcrevemos aqui algumas das passagens das entrevistas que nos parece serem mais elucidativas:

“os professores empurram muita coisa para cima do conselho directivo, limitam-se a fazer a participação e depois o conselho directivo que resolva, às vezes chegam a ser injustos à espera que o conselho directivo expulse os alunos . . . coisas poucas . . . que nós nem sequer podemos expulsar, isso compete ao Ministério (. . .) quando se confrontam com problemas jogam muito para cima do que vem a seguir, o director de turma, o conselho directivo . . . ” (professora membro do conselho directivo);

“verifico muitas vezes que há um certo . . . deixa andar, por parte dos professores, para não se envolverem em situações de conflito, . . . de um modo geral, os professores remetem sempre isso para depois, sempre isso para depois e acaba por se arrastar até ao final do ano e no ano seguinte eles [alunos] continuam a fazer o mesmo porque acham que está certo (. . .) eu penso que as situações de conflito a ocorrerem devem ocorrer logo no início do ano, porque é a altura em que as pessoas realmente se acertam” (professora provisória);

“acho que os professores se envolvem muito pouco . . . enquanto grupo, acho que não há envolvimento . . . enquanto grupo, enquanto dinâmica . . . portanto tentativas organizadas (. . .)” (professora membro do conselho directivo);

“os professores não se querem envolver, não querem saber e acabam por funcionar só a nível

da própria aula, melhor ou pior ou conforme sabem (. . .) [notava-se que havia um esforço do conselho directivo para manter a situação sob controlo], não me apercebi que isso tivesse passado quer do conselho directivo, quer das turmas em si para a generalidade dos professores; era cada um, num grupo mais ou menos restrito a resolver as situações da maneira que sabia” (professora provisória);

“eu sinto que talvez seja uma das pessoas mais exigentes, por exemplo há colegas que vão para a aula com pastilhas elásticas, logicamente . . . isto são pormenores que não têm nenhuma importância, mas eu que refiro . . . na minha aula não há nenhum aluno que possa estar com pastilha elástica (. . .)” (professora efectiva);

“as dificuldades que houve com uma turma . . . isso veio de uma certa falta de consenso de atitudes entre os professores . . . eu critiquei e refilei com isso, porque realmente achei que era uma necessidade que . . . houvesse um consenso entre os professores no que respeita às atitudes (. . .) por exemplo, . . . cumprir horários, os alunos tinham dificuldade em encaixar que eu estivesse a exigir deles o que no fundo não era costume exigir-se” (professora provisória);

“há poucas discussões de . . . encontrar formas de . . . actuação em comum” (professora efectiva).

Uma professora membro do conselho directivo afirma ainda a propósito da atitude dos professores em geral face à disciplina:

“os professores não se sentem e cada vez tenho mais essa sensação que os professores não se sentem muito responsáveis pela formação dos alunos, só se sentem responsáveis pela transmissão de saber e mais nada” e mais adiante: “mas, o que eu noto é, sobretudo, as pessoas não falam umas com as outras [professores]”.

No que diz respeito mais propriamente à actuação dos órgãos de gestão da escola neste domínio, alguns professores pronunciavam-se assim:

“o conselho directivo fez nesse aspecto [disciplina a nível de escola] um excelente trabalho, porque de facto as coisas foram-se mantendo dentro de níveis sempre muito aceitáveis e as coisas funcionam bem, tendo em conta que é uma escola em que os miúdos são particularmente insubordinados, digamos assim . . . eles respeitavam imenso o conselho directivo e tinham consciência que eram pessoas extremamente rígidas, mas respeitavam, . . . nem sequer criticavam a rigidez do conselho directivo, digamos assim (. . .) notava-se que havia um esforço da parte do conselho directivo em tentar manter as situações sob controlo (. . .)” (professora provisória);

“o conselho directivo é muito, muito, muito rígido, o que se compreende numa escola destas, porque se fosse passivo, as situações, acho que . . . era um ciclo vicioso, aumentava muito mais . . . os problemas . . .” (professor provisório);

“a degradação do comportamento dos alunos . . . é uma preocupação . . . da parte do conselho directivo” (professora efectiva);

“[quando há conselhos disciplinares eles são castigados], porque no conselho pedagógico achou que, ou não se fazem e se vai por outra via, ou então se se fazem é para apanharem . . . então

apanham sempre uns dias de suspensão” (professora coordenadora dos directores de turma);

“eu acho que no princípio do ano eles fazem uma selecção (. . .) seleccionam os alunos problemáticos para umas turmas e os outros alunos não tão problemáticos para outras . . . ” (professor provisório).

Em síntese, a maior parte da informação reporta-se ao **ambiente disciplinar geral**, ou seja, não constitui uma descrição ou simples menção dos modos de intervenção ou de participação na construção da disciplina a nível da escola. Apesar dos **professores efectivos**, enquanto subconjunto, darem maior relevo aos eventuais procedimentos de controlo face à ocorrência de situações problemáticas, verifica-se que, para além dos indicadores que apenas revelam como se processa ou não a circulação de informação (*“os professores escondem os problemas”*; *“o conselho directivo tem apenas conhecimento informal”*; *“os professores inexperientes pedem ajuda ao coordenador dos directores de turma ou ao conselho directivo”*; *“os professores informam o conselho directivo”*; *“os alunos apresentam queixa escrita ao conselho directivo”*), apenas existem referências explícitas ao recurso do conselho directivo à autoridade externa (Polícia de Segurança Pública) ou ao castigo (suspensão da frequência de aulas e reparação de danos). Não existe qualquer referência a formas de prevenção da indisciplina. Parece salientar-se a **falta de participação dos professores em geral** na disciplina a nível de escola, à qual estará associada a **falta de convergência** nas suas formas de actuação, o que preocupa os professores mesmo ao nível da aplicação de regras tão simples como *“não mascar pastilha elástica”* ou *“cumprir horários”*. Parece ainda, poder inferir-se da existência de uma forte concentração dos problemas no conselho directivo, cuja actuação vai no sentido de exercer um controlo que permita manter a situação *“dentro de níveis aceitáveis”*, como refere uma professora provisória.

Acção disciplinar aos diferentes níveis – síntese

Fazendo uma síntese de toda a informação analisada acerca das formas de intervenção disciplinar, tanto ao nível do professor na aula, do director e do conselho de turma, como ao nível da escola como um todo, salientaremos os seguintes aspectos:

- Considerando estes três níveis de acção disciplinar analisados, os professores desta escola, designadamente os efectivos, parece valorizarem a utilização de formas de **controlo do comportamento dos alunos com punição**, salientando-se ao nível da aula o recurso à **falta disciplinar** e à **expulsão do aluno da sala de aula** e a nível do conselho de turma o uso das **suspensões da frequência das aulas**, o que é reforçado pela decisão do conselho pedagógico de que a realização de qualquer conselho disciplinar implica a atribuição de suspensão da frequência das aulas aos alunos cujo comportamento é analisado;
- Apenas são referidas práticas preventivas a nível do professor na aula, que mesmo aqui apresentam muito fraca diversidade;

- A intervenção dos professores enquanto equipa que trabalha com uma turma (director de turma e conselho de turma) assume muito menor expressão do que a intervenção aos outros dois níveis;
- Parece existir **muito fraca participação dos professores em geral** na disciplina a nível da escola como um todo, à qual estará associada um certa **falta de convergência** na sua actuação;
- Parece ainda, que a circulação de informação apresenta um carácter muito formal e hierarquizado, do qual decorre uma concentração dos problemas no conselho directivo, que depois os faz “descer” a outras instâncias (director de turma e conselho de turma).

2.2.3.4. Causas atribuídas à indisciplina na escola

A informação relativa a este aspecto do ambiente disciplinar, tal como no caso da Escola da Quinta dos Álamos, foi analisada segundo as seguintes categorias - causas **pessoais e familiares**, causas **escolares** e causas **sociais**. No **Quadro 32** apresenta-se uma síntese deste processo de análise.

Quadro 32 - Causas atribuídas à Indisciplina na escola

	Profs. efectivos		Profs. provisórios		Total	
	f	%	f	%	f	%
Pessoais e familiares	20	37,03	10	66,67	30	43,47
Escolares	34	62,97	5	33,33	39	56,53
TOTAL	54	100,00	15	100,00	69	100,00

As causas escolares, ou seja, as causas relativas ao sistema educativo nos seus diferentes níveis (professor na aula, relação professor-aluno , escola e macroestrutura do sistema educativo) constituem a maioria das menções (56,53% das unidades de registo). Tal facto fica a dever-se aos professor efectivos, uma vez que o discurso dos professor provisórios apresenta uma grande incidência nas causas relativas ao aluno e à família (66,67% das u.r.) (Anexo LXVI) Parece, portanto, que os professores efectivos desta escola atribuem particulares responsabilidades aos factores ligados ao sistema educativo (especialmente ao professor e à escola como organização) nos problemas disciplinares que observam na sua escola, enquanto que os professores provisórios se detêm mais nos factores ligados ao aluno e à família.

Embora se observe uma forte distribuição das frequências pelos diversos indicadores, aqueles que apresentam maior concentração são a **fase do desenvolvimento do aluno** (8,70% das u.r.) e a **falta de preparação/falta de experiência do professor** (5,80% das u.r.), o que fica a dever-se aos professores efectivos. Quanto aos professores provisórios, os indicadores com maior frequência são as **características pessoais do aluno**, a **negligência da família**, **códigos linguísticos diferentes** dos da escola e o **castigo injusto do professor** (Anexo LXVI).

Seguidamente, transcrevemos alguns fragmentos das entrevistas relativos a este aspecto do ambiente disciplinar, os quais em nosso entender são mais elucidativos do pensamento de um e de outro grupo de professores.

A respeito das causas relativas ao professor e à relação professor-aluno, afirmam alguns professores :

“[casos graves de indisciplina, professores que não conseguem dar aulas] é sobretudo com pessoas que estão de passagem pelo ensino, enquanto não arranjam outro emprego”; (professora efectiva);

“há pessoas que por falta de experiência, estou-me a referir a pessoas mais novas ou contratadas . . . por falta de experiência (. . .) vêem-se aflitos para controlar os alunos . . . há professores que por uma questão afectiva se vêem aflitos para controlar os alunos” (professora efectiva);

“[as coisas aparecem estragadas, normalmente de tarde] tem muito a ver com os professores novos . . . com os professores antigos também às vezes há uns certos atritos por uma questão de que a pessoa não está bem, porque tem má relação . . . porque tem mau feitio ou porque a disciplina não lhes agrada [aos alunos]” (professora efectiva);

“situações que aí tivemos de indisciplina . . . eram situações em que à partida o professor não conseguiu . . . instituir as regras e explicitá-las . . . e portanto a determinada altura isso gerou indisciplina . . . eram situações em que os professores não agiram nas melhores condições para funcionar e isso traduziu-se naquilo a que correntemente se chama “perder o nome nas turmas”, como aconteceu numa turma do sétimo ano em que o professor perdeu o domínio da situação . . . não foi, nunca foi criado um clima de disciplina, de organização e de trabalho, nem ficou claro para eles, alunos, quem era a autoridade” (professora efectiva);

“há professores que não definem as regras e andam a vaguear de um lado para outro e os alunos acabam sempre por tentar ao máximo . . . ir tentando várias vezes para verem até onde podem chegar” (professora efectiva);

“por vezes, uma pessoa tem que dar a mão à palmatória e dizer que o problema também reside talvez nas estratégias que os professores utilizam” (professor provisório);

“[miúdos muito envergonhados, muito tímidos] eram extremamente agressivos ou mesmo extremamente violentos quando se sentem injustiçados, quando são apontados ou castigados injustamente ou quando sentem que não estão a respeitá-los . . . foram miúdos que em determinadas situações foram extremamente agressivos e desagradáveis com certos professores, porque passaram a ser injustiçados e aí reagiram muitíssimo mal” (professora provisória);

“[aluna muito mal educada] era uma criança que vinha com 1 a matemática desde o ciclo . . . tem 1 a matemática, talvez fosse assim porque se sentisse injustiçada, porque nunca teve uma ajuda, . . . ela era mal educada para os professores com os quais não tinha nota, foi uma coisa que eu reparei . . . para os outros não, não era tanto . . . talvez a miúda se sentisse até injustiçada e era a maneira que ela tinha de reagir . . . na altura de se distribuir os testes ela tem sempre uma palavra

desagradável para o professor, sempre, sempre, sempre é uma questão talvez de culpa, não quer ela assumir a culpa toda" (professor efectiva);

"eles normalmente têm códigos de comportamento específicos (. . .) normalmente bastante diferentes . . . dos comportamentos da norma e, por vezes, isso provoca atritos ou mal entendidos, que por vezes desembocam nos tais conflitos institucionais" (professora efectiva).

De entre as causas ligadas ao aluno, os professores provisórios destacam as características pessoais, enquanto que os efectivos salientam a **fase do desenvolvimento** em que se encontram os alunos:

"os comportamentos que eles às vezes apresentam . . . aquilo já está incorporado, já está interiorizado numa certa forma de ser . . ." (professora provisória);

"essas cenas de pancadaria que às vezes se observam, creio que não têm a ver com o nível etário, têm mais a ver com o modo de ser deles, que são facilmente irascíveis (. . .) têm todos um bocadinho de uma certa violência, talvez devido ao meio social em que a maior parte estão inseridos" (professora provisória).

"são indisciplinados, não sei se é da idade, se é da imaturidade . . ." (professora efectiva);

"são fases de crescimento, em que eles não reconhecem o seu próprio corpo . . . há um crescimento físico que não é acompanhado pelo psicológico . . . são os anos mais difíceis de dar . . . normalmente essa viragem dá-se no 8º ano, são anos extremamente difíceis . . . vivem perturbações que eles não conseguem suportar . . . nem fazer a introspecção e saber porque estão assim, eles às vezes até dizem "pois, sinto-me tonta, sinto-me apardalada . . . e não sei porquê, eu não era assim" . . . é uma fase, depois se os encontrarmos um ano ou dois depois já houve um ajustamento e já se aquietaram novamente" (professora efectiva);

"[abusam dos contínuos] estão numa idade que ainda não definiram fronteiras e que acham que podem dominar o mundo e o mundo para eles é dominar o professor, é dominar o contínuo, dominar . . . o meio em que está . . . e quanto melhor dominado mais rei se sente, mais soberano . . ." (professora efectiva).

O indicador **negligência/falta de atenção** é aquele que apresenta maior frequência nas causas relativas à família:

"[são malcriados para os professores] faltam-lhes aquelas bases de apoio em casa (. . .) não têm o acompanhamento . . . como deve ser, por parte dos encarregados de educação " (professor provisório);

"[crianças mais problemáticas , 8º ano] são crianças, . . . (. . .) . . . pouco acompanhadas em casa (. . .) aqui nesta escola há crianças que passam muito tempo na rua e os pais acham natural, porque é a única forma de solucionar a vida deles" (professora efectiva);

"(. . .) são miúdos sem regras, normalmente não, não têm grande atenção, grandes atenções em casa, nem regras estabelecidas, mesmo um bocado ao deus dará ; saem de casa vão para a escola,

estão o resto da tarde na escola, vão para casa, possivelmente não terão ninguém ainda em casa, ou se têm, as pessoas também têm a vida delas e não lhes dão grande atenção (. . .)” (professora provisória).

Vários professores assinalam a falta de regras de conduta, quer por parte do aluno, quer por parte da família, como um dos factores mais relevantes para explicar determinados comportamentos:

“eles são agressivos e são violentos em termos de linguagem (. . .) pura e simplesmente porque tiveram uma educação neste sentido, não lhes estabelecem grandes normas para eles funcionarem (. . .) a falta de normas acaba por se reflectir no funcionamento deles em termos de turma.(. . .)” (professora provisória);

“os problemas de disciplina que surgem . . . advêm essencialmente da falta de educação que eles têm em casa, é por eles serem agressivos, por não saberem estar (. . .) por falta de regras de estar, porque não as adquiriram, não as interiorizaram na escola ou em casa (. . .) temos uma turma em que tem havido problemas com vários professores, porque os alunos são pessoas que pura e simplesmente não sabem estar em lado nenhum, miúdos que não querem estar aqui na escola” (professora efectiva).

Ainda nas causas relativas à família, tem algum significado numérico, o indicador poder económico e falta de cultura:

“os que se situam na faixa central, ou seja na classe média, se bem que baixa, são aqueles que nos dão mais . . . são os mais problemáticos e os que criam realmente mais dificuldades na escola . . . é o dinheiro sem preparação para o ter (. . .) abusam dos contínuos . . . normalmente são aqueles que têm . . . realmente poder de compra . . . que os pais lhe favorecem e facilitam a vida em casa . . . a família em casa, essas famílias apoiam . . . ah, mas ele ‘tá lá para quê? para te ensinar, ele ‘tá lá p’a tomar conta de ti, ele ‘tá lá . . . pronto, eles trazem aquilo que, entre aspas, se chama as costas quentes” (professora efectiva).

Quanto às causas ligadas ao sistema educativo considerado na sua componente macroestrutural, o factor mais destacado é a permissividade no 2º ciclo:

“[não têm bases nenhuma, não sabem estar na sala de aula] o 2º ciclo entrou também num ciclo de permissividade muito grande . . . andam de pé se for preciso, dão um murro no colega . . . comprovado que não foi só por um aluno . . . informação de vários alunos . . . a apologia da permissividade é feita nas tais reuniões conjuntas do ministério em que incentivam as escolas preparatórias . . . que o aluno se desenvolve em plenitude se pode fazer tudo dentro da sala de aula . . . ” (professora efectiva);

“[não sabem cumprir regras de comunicação] normalmente eles vêm do 2º ciclo muito mauzinhos nisso” (professora efectiva).

Em resumo, a atribuição causal da indisciplina observada na escola parece ser bastante diferente entre professores efectivos e professores provisórios. Enquanto que os primeiros dão destaque às causas ligadas à escola e ao sistema educativo, os últimos salientam as causas ligados ao

aluno e à família. É particularmente nos factores ligados à família que as opiniões mais se distinguem, dado que aparentemente os professores efectivos lhe atribuem uma importância muito menor. Este grupo de professores parece ser bastante sensível aos factores ligados ao professor na aula, designadamente ao problema da falta de autoridade, que circunscrevem em especial aos professores mais novos e de passagem pela escola.

2.2.3.5. Ambiente disciplinar – síntese

Considerando os aspectos que mais se salientam nas representações dos professores acerca do **ambiente disciplinar** desta escola, podemos sintetizá-los do seguinte modo:

- Evidencia-se uma fraca valorização do **sistema normativo** da escola ou talvez uma certa falta de consciencialização do mesmo, parecendo, ainda assim, destacar-se uma maior preocupação com as regras relativas ao cumprimento de horários.
- No que respeite à **indisciplina**, nesta escola a preocupação dominante dos professores, tal como na escola da Quinta dos Álamos, parece ser relativa aos comportamentos perturbadores das relações interpessoais, particularmente os comportamentos agressivos entre os alunos mais novos, mas também a contestação à autoridade do professor; se bem que muito excepcionais, são também referidos casos de violência entre professores e alunos; os comportamentos de não adesão ao trabalho escolar são os menos citados; são mencionadas situações de violência externa que, à data deste estudo, se traduziam especialmente em furtos aos alunos.
- A **atribuição causal** da indisciplina nesta escola parece ser bastante diferente entre professores efectivos e professores provisórios; enquanto que estes últimos destacam as causas ligadas ao aluno e à família, os primeiros salientam os factores ligados às competências dos professores, em particular o problema da falta de autoridade que circunscrevem bastante aos professores provisórios.
- Relativamente à **acção disciplinar**, nos professores desta escola parece serem muito valorizadas as acções de controlo punitivo do comportamento dos alunos, com particular relevância por parte dos professores efectivos para o uso da falta disciplinar, da expulsão da sala de aula e da suspensão da frequência de aulas; os professores em geral revelam uma fraca valorização ou talvez falta de consciencialização das práticas de carácter preventivo; destaca-se igualmente uma fraca participação dos professores em geral na disciplina da escola, associada a uma falta de convergência na actuação e ao carácter muito formal e hierarquizado de circulação da informação.

2.2.4. Ligação escola – família

A informação relativa às acções que são da iniciativa da família apresenta um número substancialmente maior de unidades de informação (114 u.r.) do que aquela que é relativa à iniciativa da escola (57 u.r.). Seguindo o mesmo esquema de apresentação dos resultados da análise da

informação sobre este tema, utilizado no caso da Escola da Quinta dos Álamos, começaremos por apresentar o bloco que designámos iniciativas da família.

2.2.4.1. Iniciativas da família

Melos e formas de participação

O número de referências dos professores entrevistados aos contactos dos pais/encarregados de educação com a escola de carácter não formal é um pouco mais elevado do que aos de carácter formal ¹⁰⁷(53.1% *versus* 43.8% das u.r.) (Anexo LXVII).

Estas referências aos contactos não formais dizem respeito essencialmente contactos de carácter presencial.

Apenas umas das entrevistadas qualifica estes contactos presenciais de “*frequentes*”, referindo-se à sua experiência como directora de turma, embora lhe reconheça o carácter excepcional, como pode verificar-se através de um fragmento do seu discurso:

“normalmente durante a hora de atendimento aos pais, os outros meus colegas estavam ali à espera que os pais aparecessem, eu tinha sempre pais que vinham (. . .) não tive uma única hora de atendimento em que não tivesse um encarregados de educação à espera, por vezes mais do que um. ”.

A esmagadora maioria das referências a este tipo de contactos assinala a sua “pouca frequência” ou mesmo a sua “ausência”. Não é feita qualquer menção a contactos por escrito e quanto aos contactos telefónicos apenas uma professora, membro do conselho directivo, faz alusão a contactos telefónicos frequentes de um membro da associação de pais.

Relativamente à participação formal dos pais na escola é referida a participação em reuniões com o director de turma, a existência de associação de pais e de representantes dos pais/encarregados de educação em conselhos disciplinares.

Quanto às reuniões com o director de turma, dois professores referem a “pouca adesão” dos pais, enquanto que uma professora provisória assinala a “grande adesão” que observou nos encarregados de educação da turma de que era directora:

“as reuniões de pais eram extremamente concorridas . . . a grande maioria dos pais estava lá . . . tinha sempre entre vinte e vinte e poucos encarregados de educação (. . .) em termos de resposta dos pais não tenho de facto nada a dizer”.

A existência de associação de pais é assinalada por quatro professoras entrevistadas, todas efectivas, embora uma delas, membro do conselho directivo, saliente as dificuldades do seu funcionamento:

“o ano passado fizeram uma associação de pais, que teve . . . muito pouca adesão, embora

¹⁰⁷ A operacionalização das categorias contactos formais e contactos não formais podem consultar-se no capítulo da metodologia.

tenha tido alguma (. . .) eles [associação de pais] convocaram reuniões e depois vinha muito pouca gente (. . .) na prática não funciona”.

Esta mesma professora avalia a participação dos pais nesta escola do seguinte modo:

“é uma escola em que a presença dos pais enquanto força com expressão, . . . enquanto grupo, não se faz sentir . . . naquela vertente dos encarregados de educação [individualmente] faz-se sentir normalmente”.

Duas professoras, membros do conselho directivo, mencionam a existência e a presença de representantes dos encarregados de educação em conselhos disciplinares.

Modos de participação

Tal como ficou dito aquando da apresentação dos resultados da análise desta categoria no caso da Escola da Quinta dos Álamos, foi nossa preocupação valorizar toda a informação que nos ajudasse a compreender a dinâmica da participação dos pais/encarregados de educação. No Anexo LXVIII apresenta-se a distribuição das frequências das u.r. pelos respectivos indicadores e subcategorias.

Quatro professoras efectivas (das quais duas membros do conselho directivo e a coordenadora dos directores de turma) e uma professora provisória referiram-se a este aspecto da participação dos pais/encarregados de educação. A presidente do conselho directivo é a principal fonte de informação para esta categoria.

A informação relativa à participação formal é substancialmente superior àquela que se refere à participação não formal dos pais/encarregados de educação (62,50% versus 37,50% das u.r.).

Quanto aos modos de participação não formal pronunciaram-se três professoras, uma das quais diz a determinada altura:

“há escolas em que os encarregados de educação . . . dizem que os professores faltam muito ou que dão mal as matérias . . . ou . . . , aqui os encarregados de educação . . . querem só saber se o seu educando . . . se vai passar, se não vai . . . se tem muitas faltas, se não tem, e mais nada . . . é só a esse nível mais nada”.

Já outra, a coordenadora dos directores de turma, faz referência a diálogos com os pais que se centram na análise do comportamento dos filhos, como acontece neste fragmento da sua entrevista:

“lembro-me que uma vez . . . tinha eu o 7ºano . . . veio cá o pai de um miúdo . . . era um miúdo que não fazia nada de nada . . . e o pai, a certa altura disse: pois não, mesmo nos dias em que ele vai comigo, porque eu vou trabalhar e agora ele ajuda-me . . . até aí ele fica no carro a ouvir música (. . .) , portanto, nem o próprio pai conseguia . . . , mas depois dava-lhe tudo (. . .) mas depois o senhor dá-lhe tudo?! . . . pois, ele exige . . . mas não lhe dá! se o senhor não tem contrapartidas, não lhe dá!”.

A terceira, professora provisória directora de turma à data, refere-se à colaboração dos pais/encarregados de educação na análise e resolução de problemas disciplinares, salientando a dada altura da sua entrevista:

*"[era uma turma em que uma parte de alunos eram muito sossegados e muito, muito calados e muito bons e, outra parte alunos muito irrequietos, mas era uma turma de alunos bons em termos de aproveitamento] havia um grande esforço dos pais e uma grande pressão dos pais no sentido de que essas crianças que eram mais irrequietas fossem castigadas a sério, porque sentiam que os filhos estavam a ser injustiçados, não estavam a aprender decentemente, porque havia miúdos que perturbavam o funcionamento das aulas; havia um cuidado enorme dos pais . . . notava-se que havia certas discussões . . . que os miúdos chegavam a casa e contavam . . . e queixavam-se da falta de disciplina de algumas disciplinas (. . .) os miúdos **passavam das marcas** e os professores não sabiam contê-los e os próprios pais reclamavam (. . .)".*

A participação formal parece centrar-se nos problemas de disciplina, uma vez que quatro dos cinco indicadores são relativos a esse tipo de situações (colaborar na análise e na resolução de problemas disciplinares, apoiar/aceitar decisões da escola (tomadas em conselhos disciplinares), receber informação (em conselho disciplinar relativa ao comportamento do filho/educando na escola), "defender interesses" do filho (em conselho disciplinar). É exclusivamente a presidente do conselho directivo que caracteriza este aspecto da participação dos pais, dizendo a certa altura:

"nos conselhos disciplinares, os pais representantes dos encarregados de educação mostram-se interessados, de uma maneira geral, e bastante colaboradores . . . procuram saber o que se está a passar . . . nunca tem havido problemas, às vezes acham que seriam mais radicais do que o próprio conselho de turma . . . (. . .) têm participado sempre bem, não tem havido problemas . . ." embora ressalve "há uns pais que são mais compreensivos que tentam resolver as coisas . . . outros tentam encobrir os filhos . . . isso acontece muitas vezes . . . mas, de uma maneira geral há colaboração".

As duas professoras, membros do conselho directivo, referem a prestação de serviços à escola por parte de um membro da associação de pais, dizendo:

"ofereceu ali a pintura do corrimão à escola , nós [conselho directivo] comprámos portas novas e ele mandou aí um homem pôr Bondex"; "deu-nos bastantes ajudas aqui na escola . . . fez-nos aqui muitos trabalhos desde arranjos de portas e muitas coisas . . . trabalha na construção civil . . . ".

Razões (motivos) da participação

Considerando o discurso dos professores entrevistados, são fundamentalmente motivos de carácter formal que trazem os pais/encarregados de educação à escola (Anexo LXIX).

A convocação formal e os incidentes e problemas são, grosso modo, os únicos motivos referidos pelos professores efectivos. Apenas a professora provisória, que se pronunciou acerca deste aspecto, menciona o acompanhamento do filho/educando, quando afirma:

"eu tinha sempre pais que iam lá [à hora de atendimento] alguns que iam lá frequentemente, regularmente só saber se de facto havia alguma alteração em relação ao seu filho (. . .)".

A presidente do conselho directivo menciona a ocorrência de problemas de disciplina "graves" que trazem os pais à escola:

"quando se contacta com os pais dos miúdos envolvidos em problemas graves de disciplina, às

vezes é difícil apanhá-los e conseguir que eles venham . . . mas até vêm”.

A reparação de danos causados na escola pelo filho/educando é citada como uma razão do contacto dos pais com a escola por uma professora membro do conselho directivo e pela coordenadora dos directores de turma. A primeira relata uma situação de *“um miúdo que uma vez partiu um vidro . . . eu telefonei para casa e a mãe só dizia a preta paga , gritava ao telefone, ele partiu, a preta paga”*. A coordenadora dos directores de turma afirma a propósito deste aspecto da reparação de danos:

“quando eles [alunos] partem um vidro ou partem alguma coisa e que se descobre quem é, eles pagam tudo . . . eles levaram um termo de responsabilidade no princípio do ano, em que o pai assinou e que diz que tudo o que fosse estragado por eles na escola , que se soubesse, eles tinham que repor o dinheiro ou as coisas”.

Esta última professora aponta ainda contactos dos pais com a escola decorrentes da aplicação de castigos aos filhos:

“quando os filhos são suspensos ¹⁰⁸ . . . vêm chorar, quando vêm que têm suspensões, vêm chorar pois ele em casa é igual, não conseguimos fazer nada dele . . . ”.

Quando mencionam o contacto dos pais/encarregados de educação com a escola por via da convocação formal da escola, estes professores fazem-no da seguinte forma:

“apareciam só quando eram convocados por excesso de faltas dos alunos . . . ”;

“(. . .) outros apareciam quando convocados, mas apareciam”;

“se são chamados, e há casos em que são, vêm, mas nem sempre”;

“quando são chamados, alguns vêm . . . a maioria não vem”

“a escola convoca os pais, e a grande maioria nem sempre aparece”.

Condicionantes da participação

No que respeita às condicionantes da participação dos pais na vida escolar, os professores entrevistados consideram fundamentalmente as dificuldades inerentes às características sócio-económicas das famílias (55,56% das u.r.) (Anexo LXX).

Também nesta categoria a informação provém exclusivamente dos professores efectivos e neste caso apenas de duas professoras membros do conselho directivo e da coordenadora dos directores de turma. A falta de tempo/sobrecarga de actividades laborais, embora seja o indicador com maior frequência, é salientada somente pelas duas professoras membros do conselho directivo, uma das quais caracteriza assim a situação:

“(. . .) às vezes os pais não têm hipótese nenhuma de vir à escola, porque saem de um emprego, vão a correr para outro e temos aí casos de mães que trabalham em dois e três sítios, pais

¹⁰⁸ Castigados com suspensão da frequência das aulas.

que têm dois e três empregos . . . normalmente são famílias de emigrantes (. . .) houve um pai que veio cá uma vez, . . . acho que era motorista (. . .) disse que tinha três empregos . . . era motorista e tinha mais dois empregos, tinha muitos filhos, era cabo-verdiano, tinha muitos filhos e disse-me: hoje tirei o dia só para ir às escolas dos meus filhos (. . .) esse miúdo já abandonou (. . .)”.

A presidente do conselho directivo ao pronunciar-se acerca da falta de resposta dos pais dos alunos que causam mais problemas na escola, diz o seguinte:

“(. . .) quando se trata de miúdos com problemas ou que dão problemas à escola, a escola convoca os pais e a grande maioria nem sempre comparece, ou porque tem trabalho e horários incompatíveis, ou é porque os miúdos apanham os postais da escola no correio, porque os pais trabalham e quem está em casa na altura do correio são os miúdos e apanham-nos e os pais nem sabem, ou outros pura e simplesmente não se importam”.

A coordenadora dos directores de turma relata um caso cuja falta de contacto do encarregado de educação era, em seu entender devida às características pessoais do pai do aluno:

“(. . .) era um miúdo estranho dentro da sala de aula, muito estranho . . . tentou-se sempre chamar a família, por telefone e tudo; nunca apareceu ninguém para saber o que se passava com o miúdo, só este ano é que se apanhou a mãe, porque o pai que era o encarregado de educação que nunca vinha, este ano estava preso, portanto só assim é que a mãe conseguiu vir (. . .)”.

Efeitos da participação

A informação relativa a esta categoria é extremamente escassa, como se pode observar no Anexo LXXI, o que não deixa de ter o seu significado.

Somente três professoras efectivas fazem alusão aos efeitos da participação dos pais, destacando-se aqueles que são relativos aos encarregados de educação, apenas para o indicador humilhação/mal-estar. Transcrevemos seguidamente um extracto da entrevista de uma destas professoras, que pensamos ser elucidativo deste aspecto da participação dos pais/encarregados de educação:

“uma das senhoras saiu-me daí a chorar, mas eu tive que lhe dizer olhe a sua filha, eu vou utilizar termos que perceba bem, eu também sou mãe e sei que isto custa, mas é extremamente mal educada, tanto para mim, como para os outros professores, por acaso passou a professora de matemática, que ouviu e disse desculpe eu meter-me na conversa mas, a sua filha é do mais malcriado que me tem passado pelas mãos (. . .) e a mãe saiu daqui a chorar, porque não era essa a educação que lhe dava (. . .)”.

A presidente do conselho directivo refere idealmente a importância que poderia ter a participação dos pais na resolução dos problemas, afirmando: “se a cooperação fosse maior, talvez as coisas se resolvessem de outra maneira”, o que dada a unidade de contexto em que se integra, nos levou a incluir esta u.r. no indicador facilitar a gestão da escola, apesar de poder parecer abusivo, uma vez que a afirmação é muito abstracta.

Traços característicos dos pais/encarregados de educação

Também nesta escola os professores ao caracterizarem a ligação escola – família fornecem um importante conjunto de informação relativo às suas representações acerca dos pais/encarregados de educação. No Anexo LXXII apresenta-se a distribuição das frequências dos indicadores que constituem as categorias nível de informação, relação com a escola e relação com os filhos.

É a relação com a escola que apresenta maior frequência de u.r. (57,14%), embora não muito distante da categoria relação com os filhos (42,86%). No caso dos professores provisórios, a maior parte da informação é relativa a esta última categoria (66,66% das u.r.).

As opiniões a propósito da relação com a escola surgem algo contraditórias. Enquanto que três professoras salientam a aceitação das decisões da escola, dois outros referem a contestação das decisões da escola por parte dos pais/encarregados de educação. Enquanto que duas professoras consideram que os pais/encarregados de educação estabelecem relações de poder com a escola, duas outras consideram que não exercem influência sobre a escola. Por vezes a mesma pessoa assinala a contradição, como se pode verificar neste fragmento da entrevista de uma professora efectiva:

“há aqueles pais que aceitam . . . que realmente os seus educandos têm dificuldades e aceitam até a repetência (. . .) há outros que . . . chegam a vir fazer aqui fitas para a escola . . . com o conselho directivo, com os directores de turma . . . dizem que a culpa é dos professores, que os professores não ensinam . . . os pais estão convencidos que são pessoas muito importantes e daí o professor perder o posicionamento que tinha (. . .) a família em casa, essas famílias, com poder de compra e sem cultura, apoiam . . . eles [alunos] estão numa idade em que acham que podem dominar o mundo e o mundo para eles é dominar o professor, é dominar o continuo (. . .) não só pela idade que propicia isso, como se sentem apoiados pela família (. . .) este ano houve o caso de um colega que marcou uma falta colectiva . . . houve uma aluna que se sentiu lesada pela falta colectiva e o pai participou para o ministério e o ministério mandou-a para fora da falta colectiva . . . ”.

Esta perspectiva parece também ser a da coordenadora dos directores de turma, ao dizer:

“há gente mais de bem que acham que as pessoas [professores] são criadas deles.

Opinião oposta tem uma das professoras membros do conselho directivo que afirma a dada altura:

“eu tenho ido a poucos conselhos disciplinares . . . aqueles das minhas turmas . . . que são poucas . . . geralmente dão-se duas situações, numa o pai dizer o que é que achava do comportamento dos alunos, mas depois dizer: a decisão é dos senhores professores . . . no último conselho disciplinar (. . .) o pai veio, ouviu e quando lhe foi perguntada a opinião disse que não tinha nada a dizer, que . . . os professores é que sabiam . . . parece-me que a situação é mesmo esta, parece-me que é geral, os professores é que sabem, tanto que nós [conselho directivo] sabemos de situações de grande injustiça relativamente aos alunos, que nós sabemos que os pais sabem . . . o caso aí de uma professora que estava com um esgotamento (. . .) e criava situações de grandes injustiças relativamente aos alunos . . . sobretudo a nível do tratamento dos alunos . . . os pais sabem, que a

gente sabe que os pais sabem, mas ninguém se queixa, ninguém vem à escola, ninguém vem para estabelecer contacto, nem para mediar situações (. . .).

Esta opinião é reforçada por outra professora efectiva, ao afirmar:

"a maior parte dos encarregados de educação são muito humildes (. . .) eles exigem muito pouco da escola, portanto, dos professores . . . "

Duas das professoras efectivas pronunciam-se sobre a colaboração dos pais/encarregados de educação com a escola. Uma delas afirma:

"tenho tido pais muito conscientes . . . que colaboram, . . . inclusivamente no caso (. . .)¹⁰⁹ a mãe colaborou sempre, sempre, sempre, sempre e inclusivamente na semana a seguir a miúda notava-se uma, uma luva, delicada com os professores . . . deve ter levado uma apertão em casa . . . passados quinze dias já estava na mesma (. . .) também já tenho tido pais que não colaboram, (. . .) raras excepções, que também as há, mas mais nos miúdos de melhor rendimento económico, que os pais se põem um pouco acima do professor e culpam o professor disto e daquilo (. . .)".

A presidente do conselho directivo quando menciona a participação dos pais/encarregados de educação quer nos conselhos disciplinares ou quer na resolução de problemas de disciplina de uma forma menos formal, salienta: *"mostram-se interessados e bastante colaboradores (. . .) de uma maneira geral há colaboração"*, apesar de não explicitar em que consiste essa colaboração.

Quanto à relação com os filhos, o traço mais saliente parece ser a falta de acompanhamento e de estímulo, que é referida por quatro professoras efectivas, nas seguintes expressões:

"a sensação que eu tenho é que estes miúdos estão entregues a eles próprios mesmo . . . alguns . . . "

"difícilmente há um apoio da parte da família . . . "

"os pais dos alunos que mais problemas têm, estão sempre longe, nunca vêm muito . . . "

"os pais de uma dessas crianças problemáticas, o ano passado nunca vieram à escola e era uma criança que tinha imensas faltas disciplinares . . . por várias vezes nem as justificações das faltas vinham assinadas";

"há uma miúda que quer ir para a faculdade (. . .) e o pai contraria-a, porque diz que ela é burra e que não vai para a faculdade fazer nada".

Também a respeito do interesse dos pais pela vida escolar dos filhos as opiniões parecem algo contraditórias, se bem que tendentes a uma opinião positiva destes professores. No entanto, é principalmente uma professora que contribui com informação para este indicador e sempre a propósito de uma mesma turma, que ela própria avalia como excepcional. A outra professora que se pronuncia sobre este aspecto, referencia apenas o caso de um pai. Dois professores assinalam a falta de interesse dos pais.

A coordenadora dos directores de turma faz alusão à desresponsabilização dos filhos por parte

¹⁰⁹ Mãe que chorou por lhe dizerem que a filha é mal educada.

dos pais, quando afirma:

“há gente . . . mais famílias de bem . . . que acha que os filhos são os bonzinhos, (. . .) acabam por vir dizer que a culpa é do conselho directivo, é dos professores (. . .)”.

Finalmente, uma professora, membro do conselho directivo salienta o facto de existirem pais que exercem violência física sobre os filhos, enquanto outros não exercem controlo sobre os filhos, ao afirmar:

“há aí miúdos que estão na escola e não vão às aulas (. . .) se a escola contacta com os pais . . . do conhecimento que a gente tem, . . . ou são pais que chegam a casa e desancam nos miúdos e no outro dia os miúdos vêm que mal conseguem escrever, porque apanharam um enxerto de mocada, ou então são pais que dizem: eu não sei o que é que hei-de fazer, não consigo controlá-lo (. . .)”.

Em resumo, também nesta escola os professores ao caracterizarem a relação entre a escola e a família falam essencialmente da relação desta com a escola. No que diz respeito às iniciativas da família, a **participação formal** parece ter grande relevância, quer ela se traduza na participação na associação de pais, em reuniões com o director de turma ou em conselhos disciplinares. Todavia, também apresentam alguma importância os contactos presenciais de carácter **não formal**. Quanto aos **motivos** que levam os pais a contactar a escola salientam-se a resposta a uma **convocação formal** feita pela escola e também a ocorrência de problemas de carácter disciplinar. Os **modos de participação** parece passarem bastante pelo apoio ou mera aceitação das decisões da escola, a obtenção de informação e também a prestação de serviços à escola. A falta de tempo e a sobrecarga de actividades laborais são vistas como os principais **condicionantes** à participação dos pais na vida escolar, embora se assinala também o extravio de correspondência. Os **efeitos da participação** são um aspecto muito pouco abordado pelos professores desta escola; apesar disso observa-se algum destaque de efeitos relativos ao encarregado de educação, que se traduzem em experiências de mal-estar ou até de humilhação face a informações relativas ao comportamento do seu educando. Dos **traços característicos** dos pais e encarregados de educação assinala-se a falta de convergência de opiniões dos professores entrevistados. No que diz respeito à sua **relação com a escola**, enquanto que alguns professores destacam a existência de relações de poder e de contestação das decisões da escola, outros sublinham a ausência de influência dos pais na escola e a aceitação das decisões que nela se tomam. Na **relação dos pais com os filhos**, o traço saliente parece ser a falta de acompanhamento, de orientação e de estímulo aos filhos, apesar de ser salientado o muito interesse dos pais de uma turma pela vida escolar dos seus filhos.

2.2.4.2. Iniciativas da escola

Meios e formas de contacto com a família

Os contactos formais parece constituírem a maioria nas formas de contacto da escola com as famílias ou, pelo menos, são os mais valorizados pelos professores entrevistados, cujas referências são maioritariamente a este tipo de contactos (55,56% das u.r.). Os professores provisórios apenas

referem contactos de carácter formal (Anexo LXXIII).

Algumas das expressões utilizadas também reforçam esta importância do formal, das quais destacamos:

“faz parte do estatuto da escola, os contactos com os familiares do aluno são feitos através do director de turma”;

“a relação que existe . . . é aquela relação formal, de contactar a família quando há alguma coisa que o justifique”;

“é o funcionamento a nível institucional, o director de turma tem uma hora de atendimento, há reuniões com os pais . . . ”.

A presidente do conselho directivo salienta o cuidado que a escola tem com a formalização dos contactos telefónicos, dizendo:

“apesar do director de turma às vezes telefonar, nós mandamos sempre por escrito para nos salvaguardarmos (. . .) por lei . . . nunca poderão dizer que não foram contactados (. . .) independentemente dos contactos telefónicos, o director de turma tem instruções para contactar mesmo por escrito . . . ”.

Funções decorrentes do contacto escola – família

Tal como fizemos no caso da Escola da Quinta dos Álamos foi realizada uma análise de toda a informação relativa aos papéis, tarefas e procedimentos dos professores, segundo as suas funções – função de informação, função de estimulação e função burocrática.

A função mais considerada, tanto pelos professores efectivos como pelos professores provisórios desta escola é a função burocrática (Anexo LXXIV). Este resultado está em sintonia com o que acabámos de observar na subcategoria anterior, ou seja, uma grande ênfase do discurso dos professores na função burocrática e no indicador cumprimento regulamentos (40,00% das u.r.).

O peso da função de estimulação fica a dever-se em particular ao indicador estimula os pais a contactar a escola (20,00% das u.r.) que os professores explicitam através das seguintes expressões:

“eu passava a vida a telefonar-lhes para casa . . . ”;

“houve uma mãe, que nunca consegui falar, apesar dos contactos telefónicos . . . ”;

“às vezes é difícil apanhá-los e conseguir que eles venham . . . mas até vêm”;

“. . . tentou-se chamar a família, mesmo pelo telefone . . . ”;

“. . . chamei um pai . . . chamo os pais . . . ”.

De entre os professores provisórios apenas uma fornece informação para esta última subcategoria, no indicador proporciona condições de participação aos pais/encarregados de educação, ao referir *“. . . pessoas que não podiam comparecer àquela hora [atendimento dos directores de*

turma], eu combinava outras horas com eles”.

Uma das professoras efectivas aponta duas situações em que no papel de directora de turma faz apelo à co-responsabilização dos pais/encarregados de educação na resolução de problemas, afirmando a propósito de duas situações:

“uma das turmas do 8º ano que eu tenho este ano e que veio de um 7º que, segundo me contaram, . . . bastante agitado, os miúdos pura e simplesmente batiam-se antes de entrar na aula . . . foi uma das preocupações que eu tive logo na primeira reunião de pais foi alertar os pais para avisarem cada um em particular (. . .)”;

“(. . .) e eu disse à mãe “olhe, resolva o problema como entender (. . .) ela [a filha] fala-nos com uma pedra na mão (. . .)”.

Quanto à função de informação é o indicador informa os pais acerca da conduta escolar dos filhos que contribui com a maior parte das frequências desta categoria. Apenas uma professora refere a recolha de informações acerca do aluno e do seu meio familiar.

Em síntese, no que diz respeito às iniciativas da escola os **contactos formais** serão provavelmente os mais frequentes nesta escola ou, pelo menos são os mais valorizados pelos professores. De entre as **funções dos professores decorrentes da sua ligação à família**, destaca-se a função burocrática, referenciada pelos professores através de acções com vista ao cumprimento de regulamentos. Os actos que estimulam os pais a contactar a escola também apresentam alguma importância no discurso dos professores desta escola.

2.2.4.3. Ligação escola/família – síntese

A informação relativa a este tema, recolhida e analisada detalhadamente, leva-nos a inferir o seguinte:

- Os professores desta escola quando abordam este tema valorizam essencialmente a **relação da família com a escola**, debruçando-se muito menos sobre a relação da escola com a família.
- Nas **iniciativas da família** evidencia-se algum equilíbrio entre a valorização da participação formal e não formal dos pais.
- A **relação dos pais /encarregados de educação** com a vida escolar dos filhos/educandos é vista de forma bastante negativa, emergindo como traço saliente a falta de acompanhamento, de orientação e de estímulo.
- Quanto à **relação dos pais/encarregados de educação** com a escola, as opiniões são uma vez mais algo divergentes; enquanto que alguns professores destacam a ausência de influência dos pais sobre a escola, outros salientam a existência de relações de poder e a contestação das decisões da escola.

- Nas **iniciativas da escola** salientam-se os contactos de carácter formal, bem como, nas funções dos professores decorrentes da ligação escola – família, a função burocrática apresenta um maior peso.

2.2.5. Representações acerca dos alunos

Tal como fizemos no estudo da Escola da Quinta dos Álamos, a informação contida neste tema foi organizada em dois subtemas – **características escolares** e **características sócio-familiares**, o primeiro dos quais se desdobra nas categorias – traços pessoais e traços académicos. Como está patente no **Quadro 33**, se considerarmos a amostra no seu conjunto observa-se quase um equilíbrio numérico entre o discurso dos professores acerca da vertente escolar dos alunos e da sua vertente sócio-familiar (51,54% e 48,46% das u.r., respectivamente). Mas, enquanto que os **professores provisórios** fornecem mais informação acerca da **vertente escolar**, os **professores efectivos** fazem-no relativamente à **vertente sócio-familiar**, se bem que com muito ligeira diferença no caso destes últimos.

Quadro 33 – Representações acerca dos alunos (síntese)

	Profes. efectivos		Profes. provisórios		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Características escolares	90	49,45	27	60,00	117	51,54
Características sócio-familiares	92	50,55	18	40,00	110	48,46
TOTAL	182	100,0	45	100,0	227	100,0

2.2.5.1. Características escolares

Quanto às **características escolares**, parece que para estes professores os traços pessoais dominantes dos alunos desta escola serão a **desmotivação**, o **rendimento escolar baixo**, as **baixas expectativas** e a **falta de preparação anterior** (Anexo LXXV). Valerá a pena determo-nos nas palavras dos professores quando falam, por exemplo, da desmotivação dos alunos da escola :

“eles estão na escola porque os pais os metem cá e não pelo facto da escola lhes dizer muito . . . muitas vezes a escola não lhes diz nada no que diz respeito a assuntos a estudar [por outro lado notamos que eles gostam da escola] (professora efectiva);

“não é este ensino que lhe interessa, eu estou convencida que a maioria vem para aqui porque tem aqui os amigos, tem almoço, tem música nos intervalos . . . há miúdos que inclusivamente deixam de vir às aulas, os miúdos que não reprovam por faltas, deixam de vir às aulas, todos os dias almoçam na cantina e passam aí o dia e não vêm às aulas” (professora efectiva);

“muitos deles não se sentem assim muito motivados . . . minimamente motivados” (professor

provisório);

"[a associação de estudantes promovia jogos e concursos] e eles não vinham, eles próprios não vinham, havia aí concurso de skate . . . e eles não se inscreviam, havia um clube qualquer . . . e eles não se inscreviam, são muito desmotivados, querem ir para as discotecas, querem ir para casa ver televisão, eles não se envolvem muito facilmente . . . é difícil puxar por eles, porque têm outras motivações (. . .) eles não se conseguem envolver muito com a escola, é difícil apanhá-los, vêm à escola e vão-se embora, se não houver aulas melhor (. . .)" (professora efectiva);

"são miúdos para quem estes currículos de português ou de inglês ou de francês pouco lhes dizem . . . ou de matemática . . . são miúdos que essencialmente ficam satisfeitos se têm coisas práticas que podem fazer (. . .) eles realmente precisam de um trabalho e de uma escola essencialmente prática, mais do que propriamente de lições teóricas (. . .)" (professora efectiva).

A maior parte dos professores entrevistados pronunciavam-se espontaneamente sobre o que pensam ser as expectativas dos alunos acerca do seu futuro escolar e profissional. Se bem que alguns destes professores refiram a **diversidade de expectativas** existente na população escolar, é notória a ênfase nas **baixas expectativas**. Vejamos, através das suas próprias palavras, como eles vêem os alunos nesta perspectiva:

"há aqueles que têm ambição de vir a ter um posicionamento bom na vida e há aqueles que se aquietam e que dizem eu não quero mais que o 9º ano, chegando ao 9º ano vou para uma caixa de supermercado, vou para balconista . . . há outros ainda que dizem não me importo de ser enfermeira, de ficar por aquelas profissões médias . . . aqueles miúdos mais inteligentes, que sentem que têm capacidades . . . lutam para continuar . . . para tentar ir até ao ensino superior" (professora efectiva);

"nos alunos do 3º ciclo, noto uma grande falta de expectativas neles . . . normalmente eles dizem eu vou para as obras, tenho uma turma do 9º ano . . . venho com eles desde o 7º, nem eu estou a vê-los ir para os complementares ¹¹⁰, nem eles a dizerem que vão para os complementares, o melhor aluno da turma vai para a Marinha, os outros não sei o que lhes vai acontecer . . ." (professora efectiva);

"não se nota realmente grandes expectativas em relação ao futuro . . . não há aspirações de ascensão social, promoção profissional, noto que estão resignados à situação em que estão . . . é que aquilo devem ser situações em que eles acham que aquilo não passa daquilo mesmo, deve estar agarrado à pele (. . .) aquilo se calhar já vem nos genes, não pensam tão pouco sair da classe social em que estão" (professora efectiva);

"as expectativas deles são baixas . . . "no meu futuro, eu quero ser motorista, quero ser mecânico, quero ser empresário" "mas empresário de quê?" . . . "quero ser empresário!" . . . o futuro deles . . . está muito nublado (. . .) outras vezes dizem que querem ser polícias e polícias porquê? . . . porque se calhar em casa falta a ordem, pensam que ser polícia é o símbolo máximo numa sociedade de respeito . . . porque eles têm de respeitar a polícia e pensam que sendo polícia os vão respeitar, têm umas ambições muito, muito, muito reduzidas, é raro alguém dizer que quer ser

¹¹⁰ Ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

advogado, que quer ser professor, que quer ser médico ou enfermeiro, . . . ou é taxista, ou é motorista, ou é polícia . . ." (professor provisório);

"os que vêm de famílias que já de pais para filhos há cursos médios ou mesmo cursos superiores . . . já vêm para a escola com vontade de seguir as pisadas dos familiares" (professora efectiva).

Poucos professores se pronunciam acerca das capacidades intelectuais dos alunos, existindo apenas estas cinco referências a esta dimensão do seu perfil académico:

"eu tinha alguns casos de alunos que, por exemplo, tinham muitas capacidades [e que escreviam bem a nível de estruturas, mas depois o desenvolvimento, portanto, o que tinha a ver com o contexto, as questões ligadas aos contextos, o background cultural era muito pobre]" (professor efectiva);

"[miúda de cor, vinda dos PALOPs, onde fez parte da escolaridade] era uma miúda extraordinariamente esperta (. . .) a nível de aprendizagem, de cognição, muito capaz de . . . adquirir com facilidade . . . capaz de atingir plataformas de outros que tinham apoios em casa . . . essa miúda sozinha conseguia" (professora efectiva);

"eu penso que estes miúdos são na maior parte dos casos muito limitados" (professora provisória);

"às vezes são miúdos que não têm grandes capacidades" (professora efectiva);

"em relação a alunos de outras escolas, não há diferenças nas capacidades" (professora efectiva).

Parece-nos relevante destacar aqui uma passagem do discurso de uma professora efectiva, tida como uma profissional competente e incluída no que poderemos chamar o "núcleo duro" do *staff* da escola, que afirma a propósito da avaliação do nível de desenvolvimento intelectual dos alunos:

"como eles não fazem nada ou trabalham muito pouco e nós não nos apercebemos muito das capacidades deles . . . o não fazerem nada leva à indisciplina e nós temos que mandar calar e tudo isso e depois muitas vezes não dá para conhecer as capacidades deles".

Uma professora provisória, professora de língua inglesa, a determinada altura da sua entrevista faz alusão a situações que a levam a inferir do **baixo autoconceito** de alguns dos seus alunos:

"houve situações de miúdos que para os ouvir falar, como eu costumo dizer, tinha que meter um requerimento, eram miúdos extremamente envergonhados, introvertidos e receosos de dizer alguma coisa errada e não falavam, quase se recusavam a falar; miúdos que levava muitíssimo tempo para conseguir que o aluno lesse uma frase, porque eles diziam que não liam, que não liam e que não liam; até eu perceber o porquê de ele não querer ler . . . ele tinha pura e simplesmente medo de ler e ser gozado, porque achava que não sabia, que era . . . como se costuma dizer, que era burrinho, já o tinham convencido de que era burrinho".

No que respeita mais concretamente aos traços académicos dos alunos, os professores destacam o **rendimento escolar baixo** (15,39% das u.r.), a **falta de preparação anterior**

(11,97% das u.r.) e a **falta de estudo** (6,84% das u.r.) (Anexo LXXV). Em relação ao primeiro destes indicadores, são os professores efectivos que parece atribuírem-lhe mais importância, enquanto que os professores provisórios dão maior peso relativo ao indicador **falta de estudo**.

Retirámos alguns fragmentos de entrevistas, que são elucidativas do modo como os professores vêem estas dimensões da vida escolar dos seus alunos:

“a percentagem de reprovações . . . do 7º, 8º e 9º foi ao nível de . . . quarenta e tal . . . reprovações . . . na globalidade . . . atingiu quase os cinquenta . . . entre os quarenta e os cinquenta de reprovações, apesar de todas as facilidades [algumas turmas os professores passaram alunos que . . . facilitaram . . . passaram alunos que . . . por uma questão de ter menos trabalho de relatórios, por ter menos trabalho . . .] (professora efectiva);

“o rendimento escolar é muito fraco, muito fraco para todos os níveis . . .” (professora efectiva);

“aproveitamento . . . as pessoas queixam-se muito que o aproveitamento é muito fraco . . . eu acho que é fraco, de facto . . . eu acho que nos unificados havia . . . assim uma média de quarenta por cento de reprovações . . . o aproveitamento é fraco, para mim radica muito . . . nesse tal desfasamento entre um saber que se pretende veicular e que tem que evoluir com a norma e uma população que por origens e vivências está muito distante desse tipo de . . . saber” (professora efectiva);

“o rendimento escolar geralmente é fraco, agora eles passam mais porque têm a Reforma Educativa, antes da Reforma Educativa, por exemplo, nos sétimos e nos oitavos anos as reprovações rondavam os quarenta ou cinquenta por cento” (professora efectiva).

“o aproveitamento escolar é baixinho . . . nesta escola é baixinho, nós esforçamo-nos para que a maioria de cada turma atinja os objectivos mínimos, é um grande esforço” (professora efectiva).

Embora, todos os professores caracterizem genericamente o rendimento escolar de baixo, alguns assinalam a ocorrência de turmas ou alunos em particular, que apresentam bons ou mesmo elevados níveis de rendimento:

“claro que há também alguns alunos bons, mas são uma minoria na maior parte das turmas . . . às vezes aparece uma turma boa” (professora efectiva);

“nós temos aqui miúdos . . . angolanos . . . temos miúdos que estão aqui através da embaixada de Angola, são miúdos com muito bons resultados, porque no ano em que chumbam vão para Angola e já não voltam . . . os de Angola estão bastante pressionados” (professora efectiva).

A **falta de preparação** anterior é também apontada como uma característica importante da população estudantil desta escola, como se pode observar nestes pedaços de discurso dos professores:

“a população vinda dos PALOPs . . . trazem dificuldades . . . de conhecimentos, porque alguns já vêm com alguns ciclos feitos . . . lá, mas com uma exigência mínima”;

“miúdos que vêm de Angola, que o ministério lhe dá equivalência . . . vêm sem nenhuma língua estrangeira e depois são encaixados aí no nível três ou no nível quatro . . . e os miúdos não pescam

nada de nada”;

“há realmente um problema de preparação - base . . . há uma certa falta de exigência por parte dos professores, que desencadeia nos miúdos um certo habituar a essa falta de exigência . . . que acaba por lhes servir de barreira . . . mais do que impulsioná-los . . . ”;

“há aqui crianças que . . . não tiveram a pré - primária . . . que as primárias foram passadas . . . quanto a mim mal feitas . . . há aqui miúdos que chegaram a um sétimo ano sem saberem estar numa aula [tenho crianças que não são capazes de estar dez minutos, um quarto de hora com atenção, ao nível do oitavo ano] tenho a impressão que não foram habituados ou se foram não conseguem atingir esse hábito de estar concentrado”;

“são miúdos muito fracos, que vêm já com fracos conhecimentos do ciclo e da primária”.

A **falta de estudo** constitui também um traço académico realçado pelos professores entrevistados:

“falta de estudo também é uma constante nas minhas turmas . . . os trabalhos de casa fazem com muito, muito custo . . . e há uns que teimam em nunca fazer . . . ”;

“eles não fazem nada em casa, ou então trabalham pouco (. . .) não fazem nada em casa . . . chegam a casa, atiram a mochila para um canto e vão ver televisão o dia todo”;

“eles não fazem, eles rarissimamente fazem trabalhos de casa”.

Também a **falta de condições** para estudar em casa e a **falta de apoio familiar** no estudo são assinaladas por alguns professores, como podemos ver:

“a maior parte deles têm uma família que . . . não lhe pode dar o mínimo apoio . . . eles às vezes dizem tenho uma irmã mais velha . . . tenho uma prima, tenho uma vizinha, tenho uma patroa da minha mãe, tenho uma senhora aonde a minha mãe é empregada . . . que não se importa de me dar ajuda . . . mas são casos esporádicos . . . a maior parte deles não tem acompanhamento nenhum em casa; eu este ano, por exemplo, tive um aluno . . . muito sossegado , mas que trabalhava nas obras quando saía da escola (. . .) não tinha tempo para fazer trabalhos de casa, para estudar . . . era do 8º ano”;

“ apenas os que vêm de famílias com cursos médios ou mesmo cursos superiores (. . .) são auxiliados pela família em casa”.

2.2.5.2. Características sócio-familiares

Grande parte da informação relativa ao enquadramento familiar dos alunos inscreve-se na subcategoria nível sócio-económico (40,91% das u.r.), seguindo-se as subcategorias nível sócio-cultural e relações interpessoais (20,00% e 19,09% das u.r., respectivamente) (Anexo LXXVI). Os indicadores na sua maior parte traduzem uma imagem muito desvalorizada do ambiente familiar dos alunos; destacam-se pela sua frequência a ausência ou deficiente supervisão dos filhos, o baixo nível económico e os códigos de conduta específicos.

Apesar de, como acabamos de dizer, o indicador **baixo nível económico** ser dominante na subcategoria **nível sócio-económico** e, além disso, alguns professores referirem mesmo a existência de alunos cujas famílias vivem no limiar de pobreza, parece existir uma representação algo heterogénea da população estudantil neste domínio, uma vez que, vistos no seu conjunto, os indicadores **poder de compra, classe média e diversidade de estratos sociais** apresentam algum significado numérico (15,6% das u.r.). Alguns extractos de entrevistas que seleccionámos poderão ajudar a perceber melhor as representações dos professores neste domínio:

“(. . .) monetariamente, portanto, não têm dificuldades, outros terão . . . tem lá miúdos que também têm, mas há muitos miúdos que frequentam esta escola, que numa aula, quando se pergunta . . . ainda eu não tinha, aqui há dois anos atrás ou três, ainda eu não tinha vídeo e a maior parte dos miúdos, quando se perguntava olha, se tivesse vídeo tinha um filme muito bom para passar, a maior parte deles punha o braço no ar a dizer que tinham vídeo e que eram sócios de clubes vídeo ” (professora efectiva);

“havia lanche para os mais carenciados ¹¹¹, eles cortaram-nos o subsídio e disseram que os lucros do bar tinham de dar para o lanche, ora como isto é uma escola em que a maioria da população é carenciada não há lucros de bar que dêem para dar lanche aquela gente toda (. . .) o resultado é que só lhes podemos dar o almoço, não está ninguém a lanchar a não ser num ou noutro caso, aqueles que andavam mesmo aí a cair resolvemos dar o lanche, não havia outra hipótese” (professora efectiva);

“[o pai estava preso por causa da droga] os meninos viviam muito bem, portanto o pai dava-lhes tudo, menos o acompanhamento . . . eles tinham três computadores em casa, depois têm ténis All Star ¹¹² (. . .) eles estão bem instalados, os pais vão-lhes dando tudo, as coisas não são conquistadas, qualquer coisa e eles têm um computador, eles têm uma moto, eles têm tudo de mão beijada, há muitos miúdos que se dizem das Pedreiras, mas andam muito melhor vestidos do que nós e que têm três computadores em casa e que têm muita coisa” (professora coordenadora dos directores de turma);

“as crianças do Bonfim ¹¹³, de um modo geral, isto salvo raras excepções, mas de um modo geral, são de um nível sócio-económico superior às das Pedreiras, tanto Pedreiras Norte como Pedreiras Sul, há uma delas que é mais de barracas e outra mais de prédios (. . .) temos misturados alunos de um nível sócio- económico bom ou razoável ou médio com alunos, não sei . . . sem ajudas nenhuma em casa (. . .) o nível sócio-económico é variado” (professora efectiva);

“esta população é essencialmente de um estrato social baixo, são miúdos que vêm aqui das Pedreiras, das Pedreiras Norte e das Pedreiras Sul, Melgueiras . . . um estrato social muito baixo, a grande maioria tem grandes dificuldades económicas (. . .) vivem em casas degradadas, muitas delas são barracas” (presidente do conselho directivo);

“eles são miúdos que . . . para já, muitos deles . . . os pais têm pouco dinheiro para lhes

¹¹¹ Custeado pelos Serviços de Apoio Social Escolar.

¹¹² Marca de sapatos ténis bastante cotada na época.

¹¹³ Zona residencial de classe média

comprar os livros . . . há problemas gravíssimos desse género . . . pais desempregados . . . pais reformados precocemente, por acidente de trabalho, por doenças, as mães fazem limpezas, têm dificuldades económicas muito grandes" (professora efectiva);

"miúdos ali da zona do Bonfim, ainda tem alguns, mas acho que já teve mais, neste momento acho que a população estudantil é bastante homogénea, porque é maioritariamente, mas mesmo maioritariamente oriunda daqui . . . por detrás destes miúdos há de facto vidas complicadas e condições muito duras" (professora membro do conselho directivo);

"vivem em sítios muito carenciados, do tipo de morarem em barracas . . . às vezes não têm comida, havia miúdos que não tinham comida em casa" (professora provisória);

"[a maior parte dos encarregados de educação são muito humildes] parte deles vive em condições perfeitamente incríveis . . . no bairro de lata" (professora efectiva);

"o que eu noto nestes miúdos"¹¹⁴ . . . se calhar o mesmo que se passa com os nossos emigrantes . . . os pais trabalham demais . . . chegam a ter dois empregos . . . saem de um emprego e vão a correr para outro, temos aí casos de mães que trabalham em dois e três sítios, pais que têm dois e três empregos . . . normalmente são famílias de emigrantes" (professora membro do conselho directivo).

Na caracterização da população a nível sócio-cultural destaca-se pela sua frequência o indicador **códigos de conduta específicos**. Os professores provisórios parece atribuírem-lhe uma grande importância na caracterização da população da escola (22,22% das u.r.). Destacamos aqui alguns fragmentos das entrevistas que nos dão uma imagem de como os professores vêem este aspecto da população estudantil:

"são miúdos que não são maus como pessoas, são difíceis de lidar no dia a dia, têm códigos de comportamento totalmente diferentes . . . eles não sabem estar (. . .) às vezes são malcriados (. . .) mas eles são assim por natureza (. . .) são outros códigos de comportamento, de linguagem, de estar . . . ahm . . . que são concerteza diferentes das escola do centro de Lisboa em que há miúdos com um nível cultural e social mais alto" (professor efectiva);

"aqueles miúdos são agressivos e são violentos em termos de linguagem, por vezes, (. . .) acham perfeitamente natural que se resolvam as coisas à tarefa, são miúdos que não têm grande capacidade de debater um assunto" (professora provisória);

"eles têm valores e códigos de comportamento específicos e diferentes, normalmente bastante diferentes . . . sei lá, dos chamados comportamentos da norma . . . nota-se nas atitudes deles, na linguagem (. . .) eles têm aquilo a que se chama uma origem social, uma vivência . . . uma origem social específica, portanto, os códigos de comportamento, os valores, as vivências são bastante específicas, eu digo específicas porque são bairros degradados, são bairros de lata, toda a gente sabe que efectivamente são organizações sociais com normas de conduta e comportamentos muito específicos" (professora efectiva);

"[uma pessoa, quando anda na escola tenta copiar modelos . . . ou é o pai, ou é o amigo ou é o

¹¹⁴ De origem africana, nascidos em África ou descendentes de cidadãos dos países africanos de expressão portuguesa.

tio] os modelos deles são tão diferentes daqueles modelos que uma pessoa deseja para uma sociedade . . . para tudo correr bem (. . .) na maior parte deles não há . . . aquela educação mínima, não quer dizer que eles sejam selvagens, de maneira nenhuma . . . é a falta de compreensão, falta de educação, falta de respeito, tudo o que está relacionada com aquelas bases que uma pessoa adquiriu em casa ” (professor provisório);

“[a partir do terceiro, quarto, quinto ano e por aí fora . . . a população começou a diversificar-se (. . .)] depois, paralelamente começou a aumentar também . . . ahm . . . a população de cor negra, portanto, oriundas dos PALOPs . . . e então, com dificuldades de adaptação, com uma maneira de ser totalmente diversa da nossa, têm comportamentos . . . ahm . . . muito diferentes daquilo que nós esperamos . . . ahm . . . da . . . da . . . nossa raça branca, uma desconfiança enormíssima, aliado a essa desconfiança passavam-se outros aspectos . . . ahm . . . de raivas incontidas (. . .) chegam aqui . . . há uma desintegração total do resto da outra população, que os leva a situações . . . de raiva até ” (professora efectiva);

“a grande maioria tem hábitos de vida totalmente diferentes dos nossos ” (professora efectiva).

Uma professora efectiva assinala a existência de uma cultura de valorização do poder de compra que, em seu entender, subverte os valores da cultura tradicional da classe média, conforme se pode ver neste fragmento do seu discurso:

“a maior parte das pessoas desta área tiveram acesso . . . ao poder de compra . . . mas não tiveram acesso à educação, à cultura . . . a assistente social diz que é vulgar ir a casas abarracadas e encontrar duas arcas frigoríficas . . . podem não ter nada, mas dá-lhes estatuto . . . os miúdos estão convencidos que são pessoas muito importantes, os pais estão convencidos que são pessoas muito importantes, há os que têm disponibilidades e que ostentam . . . carteiras de marca . . . material de marca”.

No que se refere às representações do ambiente sócio - familiar dos alunos no campo das relações interpessoais destaca-se o indicador ausência ou deficiente supervisão dos filhos, que os professores vêem deste modo:

“eles de facto estão muito sozinhos, eu acho que eles vão para casa e estão muito sozinhos o tempo inteiro . . . os que têm mais problemas normalmente nunca estão com os pais . . . os pais estão sempre longe” (coordenadora dos directores de turma);

“dá a impressão que neste tipo de bairros há crianças que passam muito tempo na rua . . . as crianças quando chegam até nós já trazem este percurso . . . pai e mãe fora todo o dia . . . filhos na rua com todos os perigos . . . companhias, inclusivamente contactos com drogas muito cedo . . . os miúdos na rua . . . os pais acham natural, porque é a única forma de solucionar a vida deles ” (professora efectiva);

“saem de casa vão para a escola, estão o resto da tarde na escola vão para casa , possivelmente ou não terão ninguém ainda em casa ou se têm as pessoas têm a vida delas e não lhes dão atenção ” (professora provisória).

Uma professora provisória salienta assim a **falta de estímulos** da parte de alguns pais:

“havia muitos miúdos no oitavo ou no nono ano, que se chumbassem mais um ano o pai lhes tinha dito que iam trabalhar para as obras . . . não continuavam a estudar . . . não havia sequer incentivos da parte dos pais para que eles fizessem alguma coisa a nível de escola , a grande preocupação dos pais normalmente era que eles comessem a trabalhar o mais depressa possível para ajudar ao rendimento da família”.

Uma professora membro do conselho directivo faz referência a **maus tratos físicos** infligidos pelos pais aos filhos, dizendo: *“há pais que chegam a casa e desancam nos miúdos (. . .)”*. Finalmente, a estrutura familiar é mencionada apenas pelos professores efectivos e fundamentalmente caracterizada através do indicador **família desestruturada e instabilidade familiar**:

“(. . .) depois há o problema dos filhos de pais divorciados que normalmente também são crianças muito, muito instáveis . . . muito problemáticas, muito carentes, muito cheias de problemas, que lhes dá para atitudes opostas . . . ou lhes dá para serem imensamente tímidas . . . caladas, recatadas, apagarem-se ao máximo, ou lhes dá exactamente para o oposto, para darem nas vistas, para serem insolentes, para serem insubordinadas (. . .)”;

“há muitos miúdos aqui que nem tão pouco têm pais, ou se os têm não sabem deles . . . são recolhidos pelos vizinhos, por avós muito velhinhos, por tios . . . temos muitas situações dessas de desagregação familiar mesmo”;

“muitos miúdos nem vivem com . . . os pais, às vezes vivem com os avós ou outros familiares”;

“há muitos miúdos que vivem com as irmãs mais velhas, vivem com as madrinhas, vivem com as tias, vivem assim tudo a monte”.

2.2.5.3. Representações acerca dos alunos – síntese

O discurso dos professores entrevistados nesta escola parece reflectir um certo **equilíbrio** entre a importância atribuída às **características escolares** e às **sócio-familiares** dos alunos, notando-se contudo um maior ênfase nas características escolares por parte dos professores provisórios. A imagem escolar dos alunos apresenta-se muito desvalorizada, destacando-se os indicadores, rendimento escolar baixo, desmotivação, baixas expectativas e falta de preparação anterior. A nível sócio-familiar destacam-se os indicadores ausência ou deficiente supervisão dos filhos, baixo nível sócio-económico e códigos de conduta específicos. Pode admitir-se a existência de uma representação algo **heterogénea** da população estudantil sob o **ponto de vista sócio-económico**, uma vez que, embora sejam dominantes os indicadores que traduzem a predominância de agregados familiares que apresentam um nível sócio-económico baixo e até a existência de agregados que subsistem no limiar de pobreza, têm também um certo peso os indicadores classe média, poder de compra e diversidade de estratos sociais. A falta de estabilidade familiar, bem como a deficiente supervisão dos filhos são factores apontados pelos professores. Existe uma grande convergência entre as representações dos professores efectivos e dos professores provisórios, projectando ambos os grupos uma imagem tanto académica como social muito negativa dos alunos, que ainda é mais evidente no grupo dos professores provisórios.

2.3. As práticas dos professores em aula

2.3.1. Actividades e estratégias de ensino

Se considerarmos o conjunto das 22 aulas que constituíram a amostra estudada, verificamos que a maior parte das actividades que nelas se desenvolveram são de carácter colectivo (64,52%). O mesmo se regista considerando separadamente os dois grupos de professores estudados, se bem que com maior expressão nas aulas dos professores provisórios (57,14% para as aulas dos efectivos e 70,59% para as dos provisórios), como se pode ver no **Quadro 34**.

Quadro 34 - Tipos de actividades

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	%	f	%	f	%
Actividades colectivas	8	57,14	12	70,59	20	64,52
Actividades de/em grupo	2	14,29	-	-	2	6,45
Actividades de/a pares	-	-	1	5,88	1	3,23
Actividades individuais	4	28,57	4	23,53	8	25,81
Total	14	100,00	17	100,00	31	100,00

Observaram-se actividades colectivas nas aulas de todos os professores enquanto que, apenas em duas aulas de dois professores efectivos diferentes se observaram actividades de/em grupo e numa aula de um professor provisório uma actividade a pares.

Como revela o QUADRO 37, a maior parte das aulas, quer do grupo dos professores efectivos, quer dos professores provisórios, desenvolve-se através de uma única actividade (68,18%), sendo que a percentagem de aulas com uma única actividade é um pouco superior no grupo dos professores efectivos (70,00% e 66,67%, respectivamente).

No conjunto da amostra registaram-se 31 actividades (14 nas 10 aulas dos 5 professores efectivos e 17 nas 12 aulas dos 6 professores provisórios), o que corresponde a números médios de actividades por aula muito próximos para os dois grupos de professores, ou seja, 1,40 e 1,42, respectivamente. A moda é também de uma actividade/aula para os dois grupos e a amplitude também é para ambos os grupos de 1 a 3 actividades/aula, como se pode observar no

Quadro 35.

Verifica-se, assim, uma grande proximidade entre os dois grupos de professores, no que diz respeito ao número de actividades por aula.

Quadro 35 - Número de actividades por aula

	Prof. efectivos		Prof. provisórios		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 actividade /aula	7	70,00	8	66,67	15	68,18
2 actividades/aula	2	20,00	3	25,00	5	22,73
3 actividades/aula	1	10,00	1	8,33	2	9,09
4 actividades/aula	-	-	-	-	-	-
5 actividades/aula	-	-	-	-	-	-
6 actividades/aula	-	-	-	-	-	-
Total	10	100,00	12	100,00	22	100,00
Média	1,40 actividades/aula		1,42 actividades/aula		1,41 actividades/aula	
Moda	1 actividade/aula		1 actividades/aula		1 actividade/aula	
Amplitude	1 a 3 actividades/ aula		1 a 3 actividades/aula		1 a 3 actividades/ aula	

O mesmo não se passa relativamente à selecção das estratégias por parte dos dois grupos de professores estudados¹¹⁵, como se pode observar no **Quadro 36**.

As estratégias no seu conjunto apresentam fraca diversidade, sendo a mais utilizada a exposição/explicação, se bem que com uma frequência relativa muito superior nas aulas do grupo dos professores provisórios (28,58% e 41,20%, respectivamente nas aulas dos professores efectivos e nas dos professores provisórios). Trata-se de exposições/explicações conduzidas pelo professor e sempre assentes no método interrogativo, com uma única excepção numa aula de Língua Portuguesa, na qual duas alunas de origem africana dão explicações à turma acerca de temáticas africanas, baseadas nas suas experiências de vida.

Segue-se a estratégia de resolução de fichas de trabalho individualmente ou de desenvolvimento de trabalhos individuais cuja frequência relativa soma 19,35%.

Todas as outras estratégias apresentam uma frequência muito baixa.

¹¹⁵ Nos Anexos LXXVII e LXXVIII pode observar-se a distribuição das estratégias observadas por professor e disciplina. Foram observadas aulas de língua portuguesa, francesa e inglesa, de história, de ciências da natureza e de educação visual.

Quadro 36 – Estratégias utilizadas pelos professores nas aulas

		P. efectivos		P. provisórios		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%
Actividades colectivas	Exposição/explicação	4	28,58	7	41,20	11	35,48
	Correcção exercícios/ficha de trabalho/teste de avaliação	2	14,29	2	11,76	4	12,90
	Audição de texto gravado / exercício escrito	-	-	-	-	-	-
	Conversação	1	7,14	-	-	1	3,23
	Leitura oral expressiva	1	7,14	1	5,88	2	6,45
	Leitura interactiva	-	-	1	5,88	1	3,23
	Leitura comentada de composições escritas	-	-	-	-	-	-
	Auto e heteroavaliação	-	-	1	5,88	1	3,23
	Registos escritos	-	-	-	-	-	-
	Subtotal	8	57,15	12	70,60	20	64,51
Actvs. a pares	Resolução ficha de trabalho	-	-	1	5,88	1	3,23
	Subtotal	-	-	1	5,88	1	3,23
Actividades em grupo	Trabalho pesquisa bibliográfica	1	7,14	-	-	1	3,23
	Resolução de ficha de trabalho	1	7,14	-	-	1	3,23
	Subtotal	2	14,28	-	-	2	6,46
Actividades individuais	Resolução de ficha de trabalho/exercícios/teste avaliação	2	14,29	2	11,76	4	12,90
	Trabalho individual (Educação Visual)	-	-	2	11,76	2	6,45
	Leitura silenciosa	1	7,14	-	-	1	3,23
	Produção de texto (composição)	1	7,14	-	-	1	3,23
	Subtotal	4	28,57	4	23,52	8	25,80
TOTAL		14	100,00	17	100,00	31	100,00

Todavia, queremos destacar o facto de numa das aulas da professora efectiva de Ciências Naturais se ter observado o desenvolvimento da estratégia trabalho de pesquisa bibliográfica, inscrita

numa actividade de grupo. Tal destaque deve-se não só ao facto de se tratar de uma estratégia apenas utilizada nesta situação pedagógica, como também ao modo como a estratégia foi desenvolvida por esta professora, apresentando-se como um efectivo trabalho de grupo (que constituía a primeira de 4 aulas programadas para o desenvolvimento da estratégia), no qual os alunos se organizaram livremente em grupos de 4 a 5 pessoas, tomaram decisões autónomas, distribuíram papéis e funções diferenciadas dentro de cada grupo.

Em contraste foi observada uma aula de uma professora de Inglês (provisória), na qual apenas se desenvolveu uma actividade de carácter individual, em que a cada aluno foi pedido que colorisse um pequeno recorte de papel de cerca de 5cm x 3cm onde já se encontrava desenhada a bandeira inglesa; a maior parte dos alunos realizaram o trabalho em cerca de 10 minutos e aqueles que gastaram mais tempo foram instados pela professora a terminar com brevidade para saírem. Cerca de 15 minutos antes do final do tempo de aula já só restavam três alunos na sala de aula, duas das quais pediam orientações à professora sobre a *“matéria dada e que vai ser dada”* para informar o seu explicador e apenas uma outra aluna ainda continuava a colorir o pequeno rectângulo. Aliás, algo idêntico já tinha sido observado noutra aula desta professora, na qual quando parecia dispor-se a iniciar a correcção de um teste que acabara de entregar aos alunos pergunta várias vezes aos alunos *“querem corrigir o teste?”*, ao que alguns respondem afirmativamente, enquanto outros conversam, respondendo-lhe a professora: *“se não querem vamos embora . . .”* [eram decorridos cerca de 15 minutos de aula]. Encostada à sua mesa observa a turma, parecendo aguardar; os alunos não reagem. Seguidamente diz: *“já que há alguns, poucos alunos que querem corrigir, vamos corrigi-lo”* e manda ao quadro a aluna que teve melhor nota. Em quinze minutos a aluna escreve no quadro as respostas a todas as questões do teste (a professora nunca a corrige, mas observa continuamente). Enquanto tal, os outros alunos conversam, riem uns com os outros, mudam de lugar; só quatro dos cerca de vinte alunos têm caderno e escrevem; a professora não faz quaisquer observações ou exigências. Quando a aluna, que no quadro corrigia o teste, termina a professora pergunta à turma: *“o que acham de despacharmos isto para irmos embora?!”. Alguns alunos (poucos) respondem: “também acho!”* e todos ou quase todos começam a falar em uníssono, formando-se um imenso ruído. A aluna que tinha ido ao quadro ainda grita muito alto tentando calar os colegas, mas saem todos com muito ruído, quando ainda faltam 13 minutos para a aula terminar e as outras aulas do pavilhão naturalmente decorrem.

Em síntese, parece existir, também nesta escola embora com menor ênfase, uma certa monotonia no tipo de estratégias e actividades seleccionadas, não se destaca nenhum dos grupos de professores estudado. Será porventura digna de realce a notória diferenciação observada nas estratégias utilizadas nas aulas dos professores efectivos. Enquanto que, duas professoras deste grupo seleccionam em exclusivo estratégias de carácter colectivo centradas no professor (exposição/explicação; correcção de testes; conversação), outra desenvolve uma aula diremos “modelar” de trabalho de grupo em que a professora funciona continuamente como orientadora e facilitadora das aprendizagens, ainda outra desenvolve actividades (individuais, em grupo e colectivas) continuamente assentes nos alunos nas quais a acção directa da professora é quase nula e finalmente outra ora utiliza actividades colectivas, que gere com grande directividade e até mesmo controlo apertado, ora utiliza actividades individuais (leitura recreativa, produção de texto “imaginativo”) que

também se desenvolvem num ambiente de grande controlo sobre os alunos e que libertam a professora para outras tarefas colaterais, que esta realiza permanecendo sempre sentada à sua mesa).

2.3.2. Organização do espaço de aula e recursos didácticos

Pode dizer-se que a organização do espaço de aula observado nas 22 aulas consideradas, seguiu genericamente a organização tradicional, na qual o professor se situa preferencialmente no espaço circunscrito à zona entre a sua mesa e o quadro e os alunos se dispõem em mesas (neste caso de duas pessoas) organizadas em filas. As excepções observaram-se aquando da actividade de grupo realizada numa aula de Ciências Naturais (professora efectiva) na qual, após a apresentação e enquadramento da mesma feito pela professora, os alunos organizaram as mesas por grupos e durante a actividade a professora circulou continuamente pela sala dando apoio e *feedback* aos diferentes grupos; também na aula de Língua Portuguesa em que se realizou uma actividade em grupo, os alunos organizaram as mesas por grupos, no entanto, a professora permaneceu sempre no seu "reduto", sem nunca se levantar da sua cadeira. Nas aulas de Inglês e de Língua Portuguesa (professores provisórios) frequentemente os alunos levantavam-se, mudavam de lugar ou circulavam pela sala, no primeiro caso perante a aparente indiferença da professora e no segundo caso por dificuldades do professor em controlar a situação ou pelo menos pelo seu estilo "*sui generis*" de disciplinar.

Quanto aos **recursos utilizados pelo professor** os mais frequentes foram sem dúvida o quadro, o giz e o manual escolar. No grupo dos professores efectivos observaram-se duas excepções contrastantes: na aula de Ciências Naturais cuja actividade de grupo foi um trabalho de pesquisa bibliográfica a professora forneceu aos alunos um guião orientador do trabalho, uma ficha informativa sobre **Áreas protegidas em Portugal** (tema do trabalho), variados folhetos informativos específicos de cada uma das áreas protegidas e alguns acetatos e respectivas canetas; nas aulas de uma das professoras efectivas de Língua Portuguesa, esta não utilizou qualquer material didáctico. O grupo dos professores provisórios seguiu o mesmo cenário do quadro, giz e manual, apenas uma das professoras de História utilizou numa aula o retroprojector e respectivos acetatos e uma ficha de trabalho, sendo este último tipo de recurso também utilizado pela outra professora de História; a professora de Língua Inglesa apenas utilizou um pequeno recorte com a bandeira inglesa, que os alunos pintaram; nada mais, nem mesmo a sua palavra, uma vez que nunca desenvolveu directamente qualquer tarefa de ensino nas duas aulas consideradas.

Os **materiais mais utilizados pelos alunos** foram o caderno, a caneta/lápis e o manual escolar. Nas aulas de Inglês já atrás referidas a esmagadora maioria dos alunos não trazia qualquer material escolar, nem sequer o caderno e a caneta ou lápis. Nas aulas de "correção de testes de avaliação" os alunos utilizaram os respectivos testes.

Nalgumas aulas os alunos utilizaram o quadro e o giz (em 6 das 22 observadas).

Nalgumas actividades individuais, a pares ou em grupo os alunos utilizaram fichas informativas e outros recursos de consulta (História, Ciências Naturais), fichas de trabalho (Língua Portuguesa,

História), guião orientador (Ciências Naturais), dicionários da biblioteca da escola (Língua Portuguesa), livros de leitura recreativa da biblioteca da escola e dos próprios alunos (quase todos da colecção “Uma Aventura” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada) (Língua Portuguesa) e acetatos e respectivas canetas (Ciências da Natureza).

O material utilizado pelos alunos nas aulas de **Educação Visual** foi muito diversificado, desde materiais para aplicações rigorosas (régua, compasso, esquadro . . .) a materiais com carácter expressivo (guaches, pincéis, tinta da china, lápis de cor . . .) até materiais directamente colhidos na natureza (flores e frutos), passando pelos universais lápis de carvão e papel. Cada aluno tinha os trabalhos já produzidos arquivados numa pasta individual de cartolina, a qual era arrumada no final de cada aula em armário da sala anexa à mesma. Nalgumas aulas foi utilizado um livro de contos de Ilse Losa, de um dos quais a professora leu um extracto, que serviu de base a um trabalho de expressão plástica dos alunos.

Em resumo, a análise dos aspectos ligados ao ensino, que acabamos de apresentar, leva-nos a inferir que:

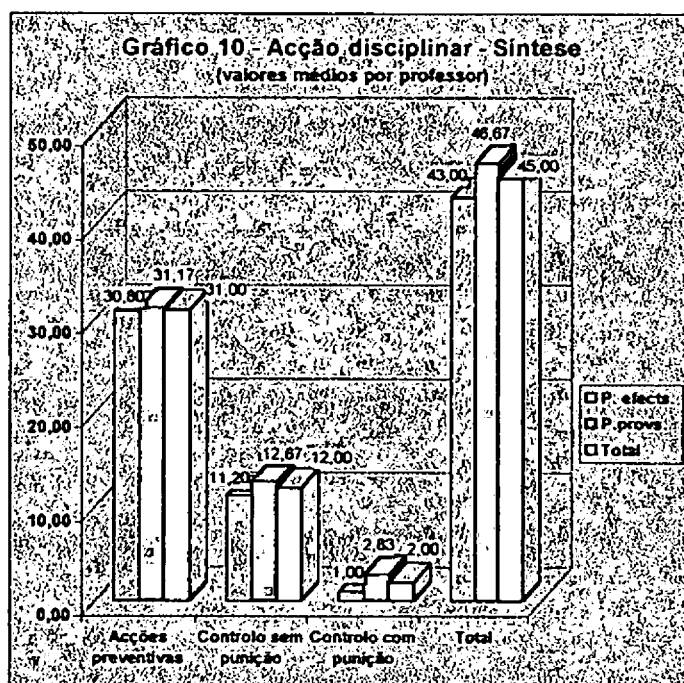
- No que respeita às actividades, o perfil geral das aulas, tanto dos professores efectivos como dos provisórios, é de uma actividade por aula, a maior parte das vezes de carácter colectivo.
- No grupo dos **professores efectivos**, parece existir uma assinalável diferenciação no que diz respeito às actividades seleccionadas, que vai desde as professoras que utilizam sistematicamente uma única actividade colectiva por aula centrada no professor, passando por aquela que desenvolve numa das suas aulas uma actividade de grupo “modelar”, e pela professora que utiliza ora actividades colectivas que gere com grande directividade, ora actividades individuais, que a libertam para outras tarefas colaterais, até à professora que desenvolve actividades diversas continuamente assentes nos alunos e nas quais a acção directa da professora é quase nula. Também no grupo de professores provisórios se observa uma franca diversidade de práticas, que vão desde o caso da professora de Educação Visual em cujas aulas se observaram estratégias imaginativas e assinalável implicação de professora e de alunos até ao caso da professora de Inglês, em cujas aulas onde se torna difícil perceber quais as estratégias de ensino presentes e não se observa qualquer tipo de acção directa de ensino.
- As estratégias são pouco diversificadas, sendo que a mais utilizada é a exposição/explicação, geralmente com a utilização do método interrogativo, seguindo-se embora com bastante menor frequência a resolução de fichas de trabalho ou o desenvolvimento de trabalhos individuais.
- Os recursos didácticos mais usados pelos **professores** são o quadro, o giz e o manual escolar e pelos **alunos** o caderno, a caneta/lápis e o manual escolar; existe, todavia, alguma diversidade nos recursos utilizados, o que fica a dever-se essencialmente à aula de Ciências Naturais cuja estratégia foi a realização de um trabalho de pesquisa bibliográfica, mas também a duas das aulas de História nas quais foi usado um

retroprojector e respectivos acetatos e fichas de trabalho da autoria do professor, a uma das aulas de Língua Portuguesa na qual se usaram dicionários e a outras duas, respectivamente de Língua Portuguesa e de Educação Visual, nas quais foram utilizados livros de aventuras e um livro de contos.

2.3.3. Acção disciplinar do professor na aula

Tal como no caso da Escola da Quinta dos Álamos a informação obtida através das observações realizadas nesta escola foi analisada segundo as categorias **prevenção, controlo sem punição e controlo com punição**.

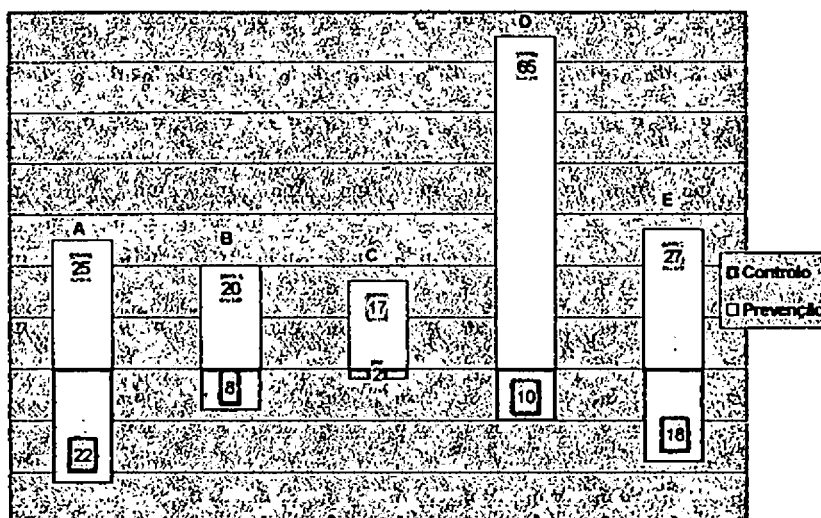
No conjunto de colunas da direita do **Gráfico 10** pode observar-se uma notória proximidade nos valores das médias de acções disciplinares dos dois grupos de professores estudados, sendo que os professores provisórios apresentam uma média superior à dos professores efectivos.



Estas características repetem-se quando se analisa cada uma das categorias estudadas, ou seja, embora com valores médios muito próximos de acções preventivas e de acções de controlo são os professores provisórios que apresentam médias superiores. Esta diferença é bastante maior nas acções de controlo com punição, cuja média no caso dos professores provisórios é quase tripla da dos professor efectivos ($\mu = 2,83$ e $\mu = 1,00$, respectivamente). Os professores efectivos apresentam, portanto, um menor número de acções disciplinares de carácter punitivo e não só, o que nos pode levar a crer que as aquelas que utilizam terão maior eficácia.

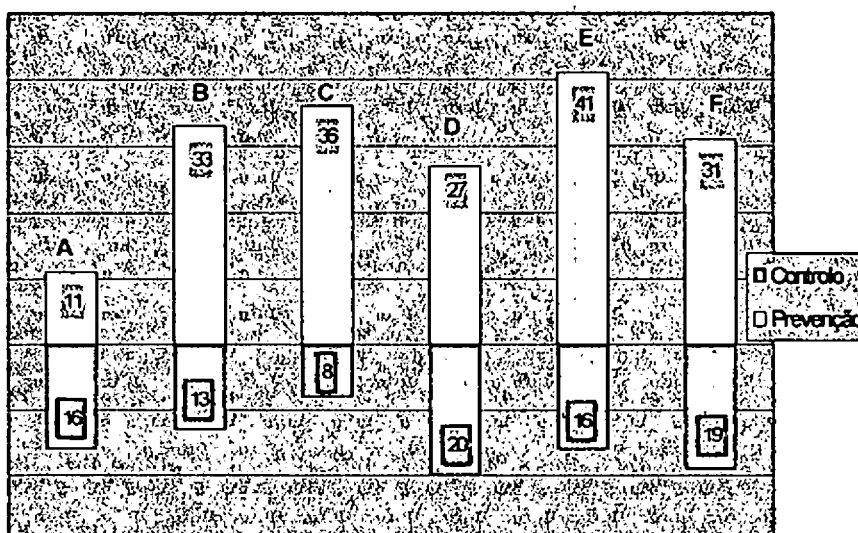
Todavia, os gráficos 11e 12 ajudam a ilustrar as diferenças observadas em cada um dos grupos de professores, que como fica evidente são muito acentuadas no grupo dos professores efectivos.

Gráfico 11 - Acções preventivas e de controlo
Professores Efectivos



Verifica-se que a amplitude das frequências do total de acções disciplinares no grupo dos professores efectivos (19 – 75) é bastante superior àquela que foi observada no grupo dos professores provisórios (27 – 65) (Anexos LXXXIX a LXXXIV); ou seja, é no grupo dos professores efectivos que se encontra, respectivamente, os professores que maior e menor investimento fazem no domínio das acções disciplinares.

Gráfico 12 - Acções preventivas e de controlo
Professores Provisórios



2.3.3.1. Acções preventivas

No **Quadro 37** e nos **Gráficos 13 e 14** apresenta-se a distribuição das frequências das acções de carácter preventivo pelas diversas subcategorias.

Quadro 37 - Acções preventivas ¹¹⁵

	Profs. efects. (N=5)		Profs. provs. (N=6)		TOTAL (N=11)	
	f	μ	f	μ	f	μ
Início de aula	20	4,00	15	2,50	35	3,18
Motivação e organização actividades	37	7,40	23	3,83	60	5,45
Manutenção do ritmo de aula	11	2,20	8	1,33	19	1,72
Responsabilização dos alunos	6	1,20	9	1,50	15	1,36
Monitorização do trabalho dos alunos	22	4,40	51	8,50	73	6,64
Manutenção do grupo focado	33	6,60	56	9,33	89	8,09
Vigilância	24	4,80	25	4,17	49	4,45
Garantia das necessidades básicas	1	0,20	-	-	1	0,09
TOTAL	154	30,80	187	31,17	341	31,00
Amplitude	17 - 65		11 - 49		11 - 65	

O número médio de acções por professor para os dois grupos considerados é extraordinariamente próximo (30,80 e 31,17 respectivamente para professores efectivos e para professores provisórios). Contudo, os professores provisórios apresentam um maior número de acções com vista à **manutenção do grupo focado** e à **monitorização do trabalho**.

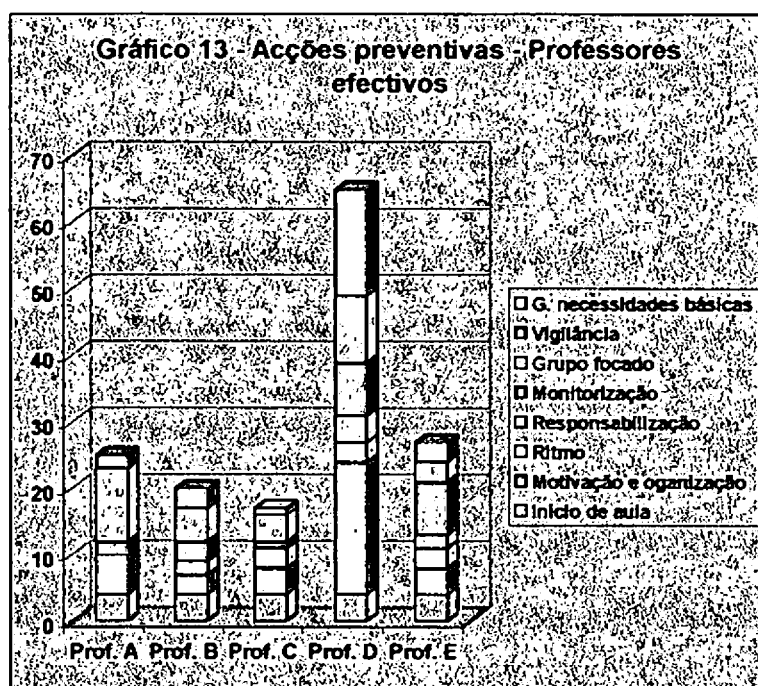
Por sua vez, os professores efectivos apresentam uma maior incidência relativa nas acções que visam um bom **início de aula**, a **motivação e organização das actividades**.

Observa-se ainda que existe por parte dos **professores efectivos** uma nítida convergência nas acções com vista a um bom **início de aula**, uma vez que os itens zelar pela entrada ordeira e pontual dos alunos e marcar prontamente o início das actividades apresentam uma absoluta uniformidade nas frequências dos diferentes professores (Anexo LXXX).

O mesmo não se verifica no caso dos **professores provisórios**, particularmente no que se refere ao primeiro destes itens (Anexo LXXX). As acções mais frequentes destes últimos professores são aquelas que se incluem nos itens apelar à participação dos alunos, indicando o nome (μ = 5,67), observar o trabalho dos alunos (μ = 4,33) e apelar à participação de voluntários (μ = 3,50), enquanto

¹¹⁵ Foram consideradas as mesmas 22 aulas da amostra tratada nos tópicos anteriores. As médias foram calculadas por professor, considerando o grupo dos professores efectivos (N = 5), o grupo dos professores provisórios (N = 6) e o conjunto dos dois (N = 11), cujas aulas foram observadas.

que os **professores efectivos** apresentam maior frequência nos itens circular na sala ($\mu = 4,00$) e apelar à participação de voluntários ($\mu = 3,40$); todavia o destaque do primeiro destes dois últimos itens fica a dever-se ao desempenho de um único professor, tratando-se mesmo de um item que marca nitidamente a diferença na acção dos professores efectivos, uma vez que a sua amplitude de frequência oscila entre os valores 0 e 15 (Anexo LXXIX).

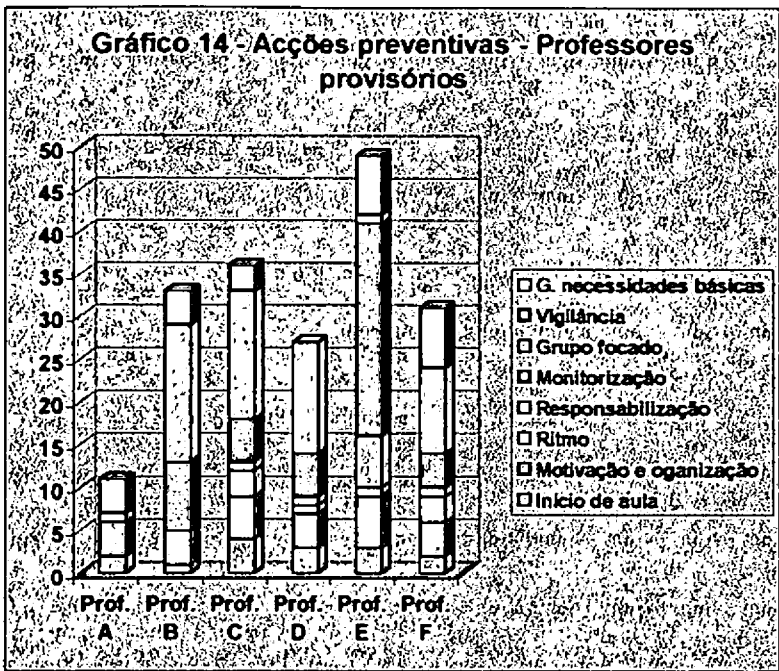


Se atendermos aos valores das amplitudes para os totais de acções preventivas por professor, poderemos inferir que existe uma maior oscilação no caso dos **professores efectivos** (amplitude → 17 – 65) do que no dos **professores provisórios** (amplitude → 11 – 49), apesar de ser considerável em ambos os grupos.

Acresce que esta maior oscilação nas actuações dos professores efectivos pode reconhecer-se também numa análise ao nível de todas as subcategorias exceptuando o **início de aula**, na qual se verifica, como já dissemos, uma absoluta uniformidade patente no **Gráfico 13**.

Observa-se ainda neste gráfico um grande destaque por parte do professor D, cujo total de acções vai para além do valor 60, enquanto que nos restantes professores se situa abaixo de 30.

No grupo dos professores provisórios destaca-se pela positiva o professor E, particularmente no que respeita à monitorização do trabalho dos alunos, e pela negativa o professor A que apresenta um desempenho altamente deficitário nesta dimensão, como pode observar-se no **Gráfico 14**.



2.3.3.2. Acções de controlo sem punição

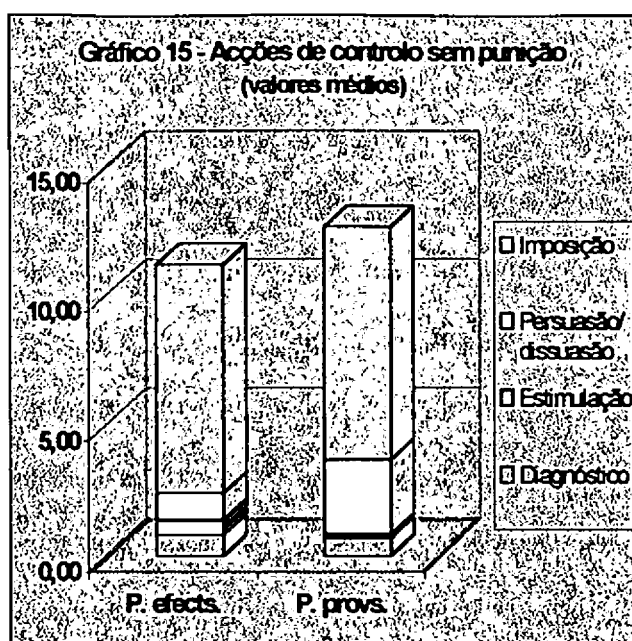
No **Quadro 38** pode observar-se a distribuição das frequências e respectivas médias das acções pelas subcategorias analisadas.

Quadro 38 - Acções de controlo sem punição

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	μ	f	μ	f	μ
Diagnóstico	4	0,80	4	0,67	8	0,73
Estimulação	3	0,60	1	0,17	4	0,36
Persuasão/dissuasão	5	1,00	17	2,83	22	2,00
Imposição	44	8,80	54	9,00	98	8,91
Total	56	11,20	76	12,67	132	12,00
Amplitude	2 – 19		8 – 18		2-19	

Tanto o grupo dos professores efectivos como o dos professores provisórios apresentam uma incidência substancialmente maior nas acções de imposição ($\mu = 8,80$ e $\mu = 9,00$, respectivamente), a que se seguem as acções de persuasão/dissuasão ($\mu = 1,00$ e $\mu = 2,83$, respectivamente).

O **Gráfico 15** permite uma melhor comparação entre as distribuições deste tipo de acções nos dois grupos de professores.

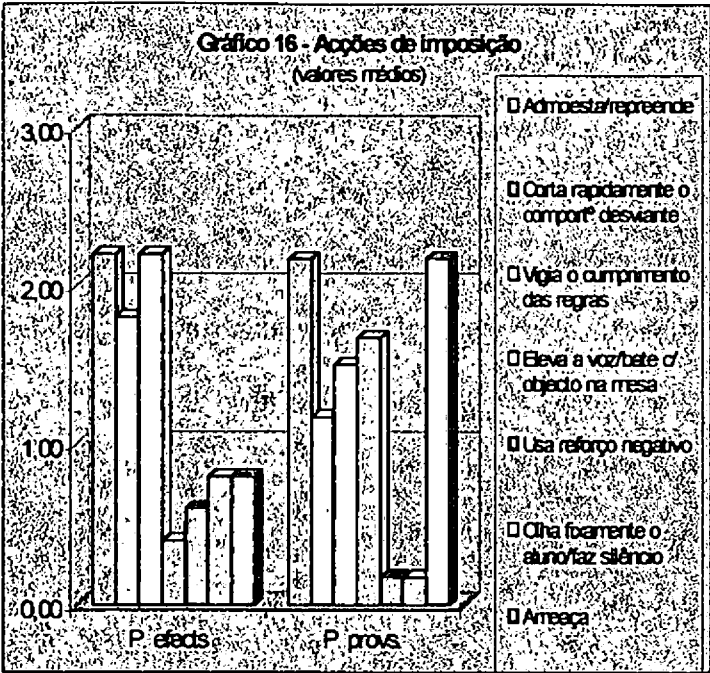


É nas acções de persuasão/dissuasão que os professores provisórios se destacam, com um valor médio de acções desse tipo quase triplo do dos professores efectivos. Estes últimos utilizam com maior frequência as acções de estimulação, se bem que, ainda assim, com uma expressão muito reduzida. A diferença observada nas acções de persuasão/dissuasão deve-se essencialmente ao desempenho de dois professores provisórios, um dos quais utiliza com frequência a deslocação para junto do aluno na tentativa de o dissuadir do comportamento inadequado e o outro utiliza com relativa frequência o apelo à regra (Anexo LXXXII). Por seu lado, a maior frequência das acções de estimulação nos professores efectivos fica a dever-se a um só professor que em determinada situação utiliza o reforço dos comportamentos adequados e noutras muda de actividade no sentido de fazer cessar os comportamentos inadequados dos alunos (Anexo LXXXI).

Tal como nas acções preventivas, também aqui nas acções de **controlo sem punição** se observa uma grande amplitude no número de acções por professor, particularmente no grupo dos professores efectivos (entre 2 – 19), o que aponta para a existência de professores com actuações muito diferentes.

O **Gráfico 16** permite comparar o modo como os dois grupos de professores utilizam as acções de carácter impositivo. Os **professores efectivos** utilizam com maior frequência o olhar fixamente o aluno ou fazer silêncio no sentido de o levar a parar o comportamento de indisciplina, enquanto que os **professores provisórios** com maior frequência elevam a voz ou utilizam qualquer outra forma de tentar impor o seu poder na situação através do barulho. Os **professores provisórios** também usam a ameaça, com muito maior frequência.

Uma leitura global deste gráfico leva-nos a admitir que o grupo dos **professores efectivos** assenta a intervenção disciplinar de carácter impositivo na admoestação/repreensão dos alunos e na vigilância do cumprimento das regras, seguidas de perto do corte imediato dos comportamentos inadequados, enquanto que os **professores provisórios** incidem na admoestação/repreensão e na ameaça, seguida da elevação da voz ou de qualquer outro modo de se impor através do barulho.



2.3.3.3. Acções de controlo com punição

No **Quadro 39** apresenta-se uma síntese dos resultados da análise da informação incluída nesta categoria, que foi organizada nas subcategorias restrição à ocupação do espaço ou à acção do aluno, atribuição de tarefas desagradáveis e marcação de faltas/registos escritos.

Quadro 39 - Acções de controlo com punição

	P. efectivos		P. provisórios		Total	
	f	μ	f	μ	f	μ
Restrição à ocupação do espaço e à acção	2	0,40	2	0,33	4	0,36
Atribuição de tarefas desagradáveis	1	0,20	7	1,17	8	0,73
Marcação de faltas/registos escritos	2	0,40	8	1,33	10	0,91
Total	5	1,00	17	2,83	22	2,00
Amplitude	0 - 4		0 - 5		0 - 5	

O grupo dos **professores provisórios**, que utiliza os castigos com maior frequência, como já referimos, apresenta uma grande concentração de acções relativas à atribuição de tarefas desagradáveis e à marcação de faltas/registos escritos, sendo o item faz registos escritos na cademeta do professor o mais frequente ($\mu = 0,83$), seguindo-se dá tarefas extra (mandar o aluno fazer um determinado trabalho durante o intervalo $\Rightarrow \mu = 0,50$) (Anexo LXXXIV).

Por sua vez, os **professores efectivos** utilizam mais frequentemente os castigos ligados à restrição à ocupação do espaço ou à acção do aluno e à marcação de faltas/registos escritos, sendo os itens mais frequentes expulsa o aluno da aula e marca falta disciplinar ($\mu = 0,40$, respectivamente) (Anexo LXXXIII).

2.3.3.4. Acção disciplinar - síntese

Os resultados da análise das acções disciplinares dos professores desta escola levam-nos a realçar os seguintes aspectos:

- Em ambos os grupos de professores, as acções de carácter preventivo são bastante superiores às de controlo, sendo a diferença um pouco maior no caso dos professores efectivos, como seria de esperar.
- As acções de carácter punitivo apresentam, em qualquer dos grupos, uma expressão numérica bastante reduzida; todavia, os professores provisórios utilizam os castigos com maior frequência do que os efectivos.
- Os **professores provisórios** utilizam um "leque" bastante diversificado de castigos, no qual a expulsão da sala de aula e a marcação de faltas disciplinares tem pouca expressão, enquanto que os professores efectivos utilizam quase exclusivamente estes tipos de castigo.
- O grupo dos **professores efectivos** apresenta uma falta de convergência na acção superior à dos professores provisórios.
- No grupo dos **professores efectivos** observa-se actuações que vão desde a de um professor cuja acção disciplinar assenta explicitamente na prevenção, com acções deste tipo muito frequentes e diversificadas, até à de outro em que as acções de controlo, incluindo o controlo punitivo têm grande peso na sua actuação, passando quer pelo modelo de professor que exerce uma vigilância e um controlo firme e apertado sem punir até aqueles cuja acção disciplinar se toma muito pouco perceptível no seu quotidiano.
- Apesar das divergências também existentes no grupo dos **professores provisórios**, toma-se evidente que a maior parte dos professores deste grupo assenta a sua intervenção quer na prevenção, através da monitorização do trabalho dos alunos na distribuição da comunicação e na vigilância, quer no controlo não punitivo, através do uso de admoestações ou de repreensões e da ameaça; a atribuição de castigos de carácter diverso também assume algum relevo na actuação destes professores.
- A **acção preventiva dos professores efectivos** parece assentar na distribuição da comunicação e no bom início de aula, que todos os professores preservam, enquanto que o controlo se baseia essencialmente na vigilância do cumprimento de regras e na admoestação/repreensão dos alunos.

3. Comparação dos dois contextos escolares e das práticas dos professores

3.1. Comparação das escolas e sua inserção no meio

Ambas as escolas—caso aqui estudadas se situam na mesma zona periférica da cidade de Lisboa. Apesar de estarem implantadas em freguesias onde predomina uma população de classe média, a população estudantil que estas escolas servem inclui-se predominantemente na classe baixa e no caso da escola da Quinta dos Álamos quase exclusivamente na classe baixa, podendo em qualquer dos casos a maioria das actividades profissionais dos pais incluir-se na categoria “proletários” (segundo Estanque & Mendes, 1997). Também em ambas as escolas a população estudantil é etnicamente bastante heterogénea, ou seja, sendo maioritariamente lusa tem na sua composição uma grande proporção de estudantes africanos e de origem afro-lusa.

Trata-se de duas escolas consideradas de dimensão relativamente pequena, se bem que a escola da Malva-rosa atinja cerca de 820 alunos, distribuídos pelo 3º ciclo do ensino básico e pelo ensino secundário e a escola da Quinta dos Álamos seja frequentada por 530 alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Quanto às instalações, aos espaços e sua utilização as diferenças entre as duas escolas são bastante evidentes.

As instalações da escola da Quinta dos Álamos são bastante degradadas a todos os níveis, os edifícios são pré-fabricados e as salas de aulas pequenas. As instalações são extraordinariamente exíguas para as funções a que se destinam. Contudo, a organização espacial dos edifícios e também a sua utilização facilitam os contactos humanos entre educadores e estudantes.

As instalações da escola da Malva-rosa são adequadas às suas funções (à excepção das instalações desportivas que se reduzem a um campo de jogos) e encontram-se em bom estado de conservação. Tanto a organização espacial dos edifícios, como a utilização dos espaços proporcionam poucos contactos pessoais entre educadores e estudantes no quotidiano da vida desta escola, designadamente entre professores em geral, direcção da escola e os estudantes.

Quanto aos professores, em ambas as escolas a grande maioria são do sexo feminino, e relativamente à sua situação profissional existe uma maior proporção de professores efectivos do quadro da escola e de professores profissionalizados não efectivos na escola da Malva-rosa.

Em ambas as escolas existem técnicos especializados a tempo parcial (professora do ensino especial na escola da Quinta dos Álamos e professora do ensino especial, psicóloga e assistente social na da Malva-rosa). Na escola da Quinta dos Álamos a orientadora escolar trabalha a tempo inteiro e com grande dedicação ao desempenho das suas funções.

O *ratio* alunos/pessoal auxiliar de apoio é muitíssimo próximo nas duas escolas, contudo a escola da Quinta dos Álamos por se integrar no programa "Escola Segura" tem a função de vigilância reforçada quer por dois seguranças permanentes, quer por um polícia das 8 horas às 13 horas e 30 minutos.

Na escola da Quinta dos Álamos observou-se uma relevante motivação da escola para o desempenho de cargos de direcção, ao contrário da escola da Malva – rosa na qual a desmotivação era flagrante.

Na escola da Quinta dos Álamos não existia Associação de Pais e de Encarregados de Educação, nem se observou nenhuma tentativa de organização nesse sentido, enquanto que na escola da Malva – rosa a sua existência era apenas formal. Quanto à Associação de Estudantes, sempre funcionou nesta última escola, enquanto que na da Quinta dos Álamos apenas foi eleita no último ano do estudo.

Na escola da Quinta dos Álamos funcionou um programa interdisciplinar (sala de estudo) aberto a todos os estudantes que voluntariamente solicitassem apoio no dia a dia.

Os eventos colectivos observados na escola da Quinta dos Álamos eram algo frequentes, direccionados para participação dos alunos em geral e suas famílias (em especial os irmãos mais novos) e alguns deles bastante próximos da cultura de origem dos estudantes. Na escola da Malva – rosa os eventos eram menos frequentes e mais elitistas (às vezes só para professores, outras preferencialmente com a participação dos estudantes do ensino secundário).

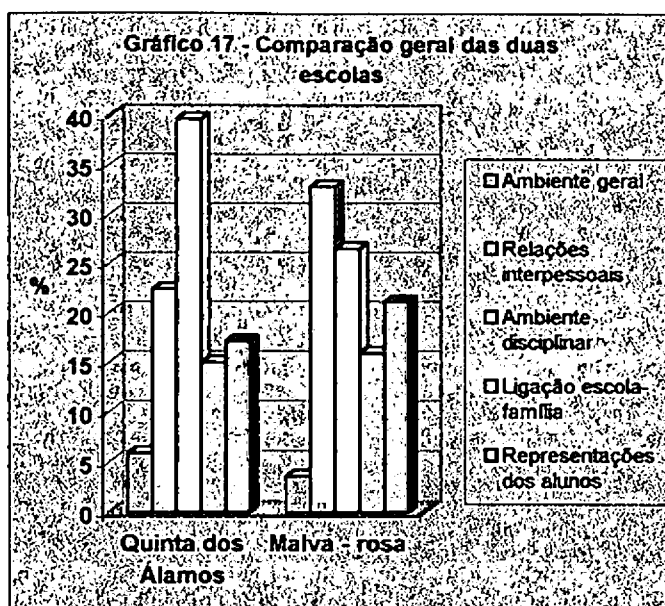
Ambas as escolas eram altamente deficitárias em instalações e equipamento desportivos. Contudo, a prática desportiva era muito valorizada na escola da Quinta dos Álamos, tanto no dia a dia através da prática bastante generalizada de actividades desportivas fora das horas curriculares, como através de actividades de fim de semana na escola ou fora dela, organizadas por professores de educação física, com a colaboração de especialistas e a participação de outros professores. Na escola da Malva – rosa a prática desportiva confinava-se às horas curriculares.

3.2. Comparação das representações dos professores acerca do ambiente escolar

Considerando o conjunto da informação acerca dos diferentes aspectos do ambiente escolar analisados, observa-se um maior volume por parte dos professores da Escola da Quinta dos Álamos (1206 u.r. *versus* 1079 u.r. no caso da Escola da Malva – rosa).

Enquanto que na primeira 81,26% da informação faz parte do discurso dos professores efectivos, na segunda este fica-se pelos 76,92%. No **Gráfico 17** pode comparar-se a distribuição da informação relativa aos diferentes aspectos analisados.

No discurso dos professores da Escola da Quinta dos Álamos destaca-se uma maior percentagem de informação relativa ao **ambiente disciplinar** (39,80%), enquanto que no discurso dos professores da Escola da Malva – rosa se salienta pela quantidade a informação relativa às **relações interpessoais** (32,80%).



3.2.1. Ambiente geral das escolas ao longo do tempo

Como se observa no **Gráfico 17**, o discurso dos professores da Escola da Quinta dos Álamos acerca da evolução do ambiente geral da escola ao longo do tempo tem um maior peso relativo. Por outro lado, enquanto que no caso dos professores desta escola todo o discurso referente a este aspecto da vida escolar se reporta ao ambiente disciplinar, no caso dos professores da Escola da Malva-rosa as referências ao ambiente geral da escola ao longo do tempo, tocam em diferentes aspectos da vida escolar, sendo mesmo minoritárias as alusões às questões disciplinares. Parece assim existir uma maior ligação entre as questões relativas à disciplina e a história da escola por parte dos professores da Escola Quinta dos Álamos. Esta última escola, segundo os professores entrevistados, estaria a ultrapassar um período muito conturbado em termos disciplinares e, portanto, a consolidar um clima de afrontamento do problema, à data do início deste estudo.

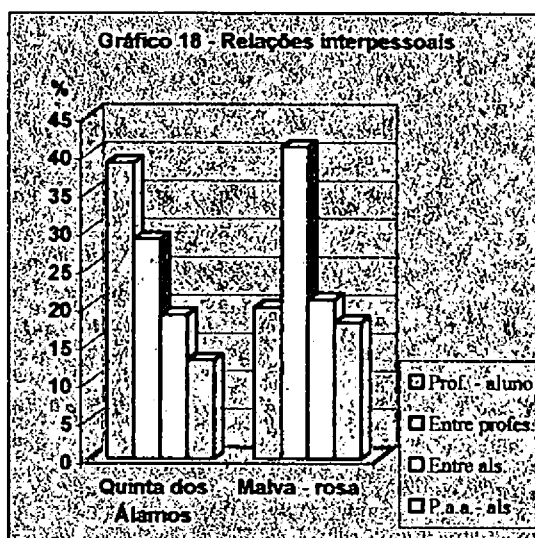
No caso da Escola da Malva-rosa parece evidenciar-se nos professores entrevistados uma forte ligação da história da escola com a evolução social e étnica da população estudantil, vislumbrando-se uma certa nostalgia do período inicial em que a escola era frequentada por uma população socialmente mais heterogénea, ou seja, com uma presença mais marcada da classe média. A par do realce de notórias mudanças nas características sociais e étnicas da população estudantil, em termos disciplinares após um período conturbado a escola terá atravessado um curto período de relativa acalmia, embora seja dado algum destaque ao aumento das dificuldades na relação professor-aluno, particularmente nas turmas do 7º e do 8º anos.

3.2.2. Relações interpessoais

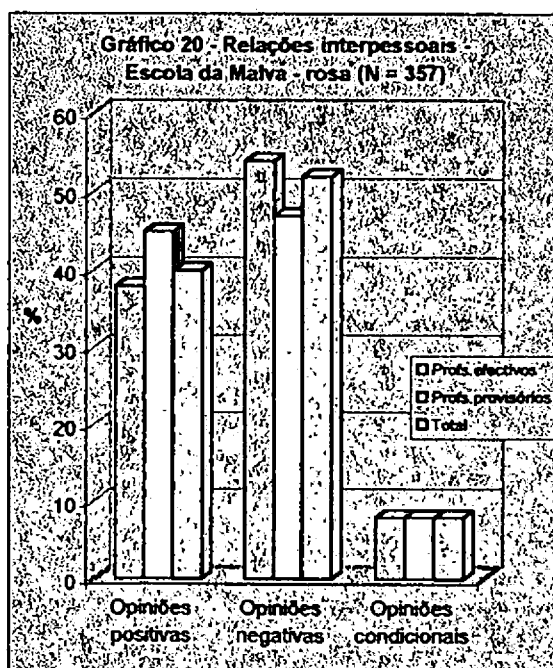
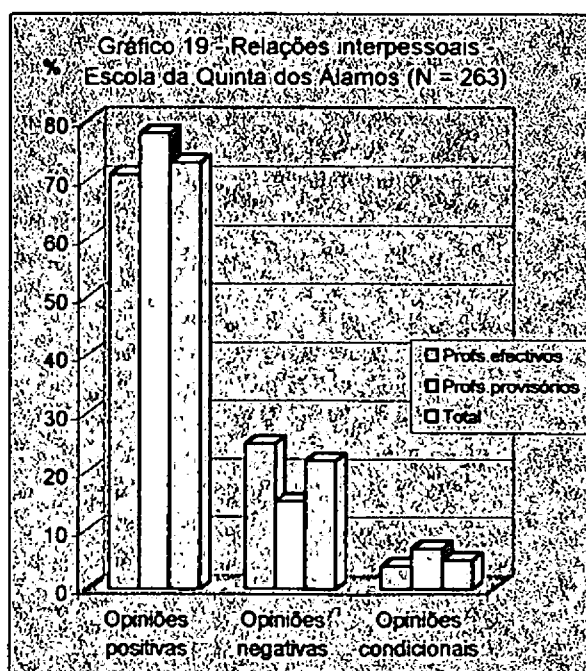
Enquanto que na Escola da Quinta dos Álamos o aspecto dominante do discurso dos professores sobre esta dimensão do ambiente escolar é a **relação professor-aluno**, no caso da

Escola da Malva-rosa é a **relação entre professores**, como se pode observar no **Gráfico 18**.

Como vimos no ponto anterior, as relações interpessoais são a dimensão do ambiente escolar dominante no discurso dos professores da Escola da Malva-rosa e em quase todos os seus diferentes aspectos (relação entre professores, relação entre alunos e relação pessoal auxiliar de apoio-alunos) este discurso tem maior peso relativo do que no caso dos professores da Escola da Quinta dos Álamos. Apenas a informação relativa à relação professor-aluno tem maior peso relativo no discurso dos professores desta última escola, parecendo nela ser atribuída uma maior atenção a esta dimensão das relações interpessoais.



Nos **Gráficos 19 e 20** podemos observar que as representações dos professores da Escola da Quinta dos Álamos são maioritariamente positivas, enquanto que as dos professores da Escola da Malva-rosa são predominantemente negativas, especialmente por parte dos professores efectivos.

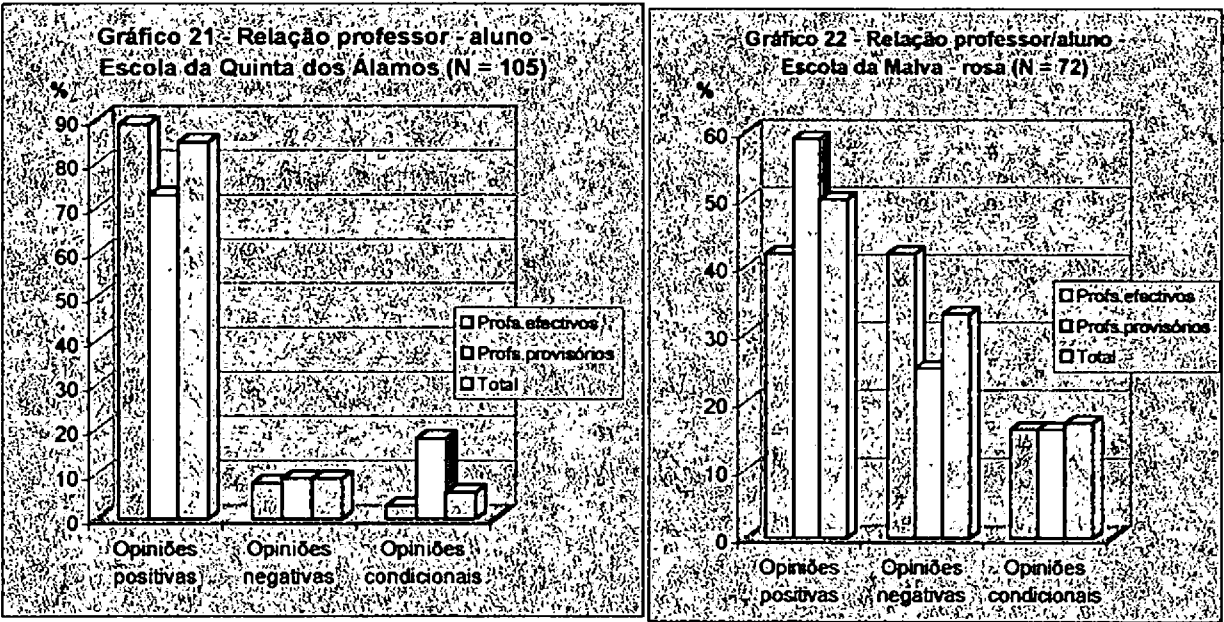


Em ambas as escolas se observa que os **professores provisórios** revelam uma **opinião mais positiva** das relações interpessoais do que os professores efectivos, embora não se registem grandes descontinuidades.

Também no que diz respeito aos diferentes aspectos estudados das relações interpessoais, designadamente a relação professor-aluno, a relação entre professores, a relação entre alunos e a relação pessoal auxiliar de apoio-alunos, se observam diferenças importantes entre as duas escolas, tanto de carácter quantitativo como qualitativo, que passamos a apresentar.

Relação professor-aluno

Em ambas as escolas se tenha observado que os professores definem a relação professor-aluno em especial a partir da caracterização das relações pessoais que se estabelecem entre professores e alunos, remetendo para segundo plano as relações de autoridade. Todavia, como observamos nos **Gráficos 21 e 22**, se considerarmos a valoração que fazem das relações neste âmbito observamos



diferenças de perspectiva bastante elucidativas entre os professores das duas escolas.

Na Escola da Quinta dos Álamos surge uma **imagem muito positiva** da relação professor-aluno, na qual a **proximidade** é, como vimos, o traço dominante.

Na Escola da Malva-rosa perspectivam-se formas muito diversas de relacionamento entre professores e alunos, sendo o traço dominante a **divergência de opiniões**. Como dissemos aquando da apresentação da informação relativa a esta escola-caso, para os professores efectivos as **relações positivas** parecem ser baseadas no afecto dos alunos e na autoridade dos professores, enquanto que para os professores provisórios serão baseadas no afecto e na retribuição positiva por parte dos alunos e na compreensão das diferenças culturais por parte dos professores. Quanto às relações negativas, para os professores efectivos serão baseadas quer na discriminação negativa do professor, quer nas acentuadas diferenças culturais entre professores e alunos, quer ainda no poder dos alunos. Por parte dos professores provisórios, as **relações negativas** baseiam-se quer na retribuição

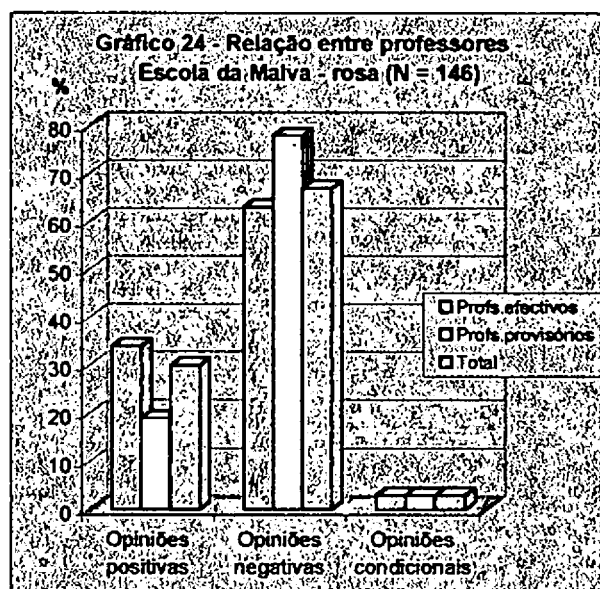
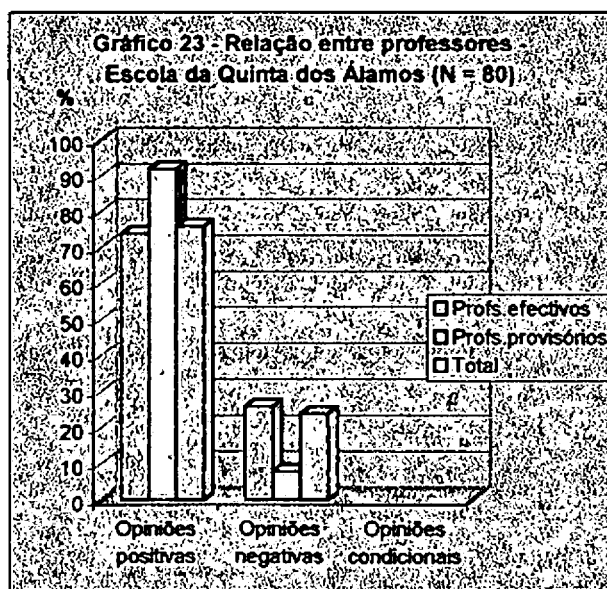
negativa dos alunos, quer nas dificuldades destes se situarem na relação pedagógica. Observa-se, portanto, que nesta escola a apreciação negativa que fazem das relações entre professores e alunos assenta, essencialmente na apreciação que fazem das relações de autoridade.

A par das acentuadas diferenças em termos quantitativos, entre os dois grupos de professores estudados, registadas na escola da Malva-rosa, também em termos qualitativos as diferenças são evidentes.

Diremos que existe uma acentuada **convergência das opiniões** dos dois grupos de professores na Escola da Quinta dos Álamos e uma **divergência de opiniões** que é de realçar, no caso da Escola da Malva-rosa.

Relação entre professores

Também aqui difere substancialmente a imagem que os professores das duas escolas manifestam. Na Escola da Quinta dos Álamos prevalecem as **opiniões positivas**, que representam uma grande maioria, tanto para o caso dos professores efectivos como dos provisórios, enquanto que na Escola da Malva-rosa predominam as **opiniões negativas**, particularmente no caso dos professores provisórios (**Gráficos 23 e 24**).



Conforme ficou patente na análise de cada escola-caso, em termos qualitativos as relações entre professores parecem ser substancialmente diferentes.

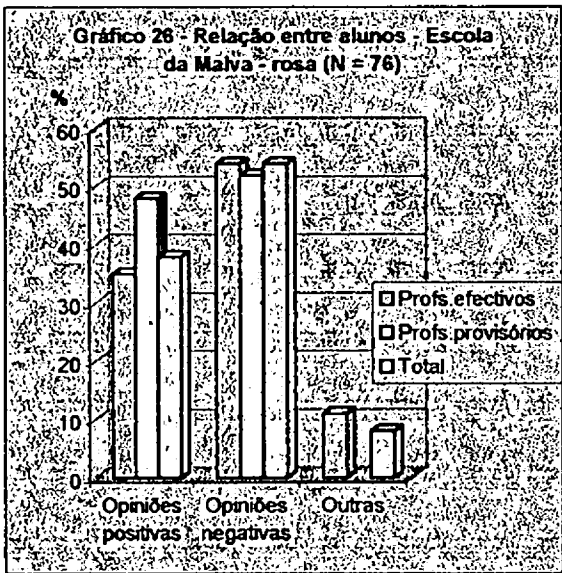
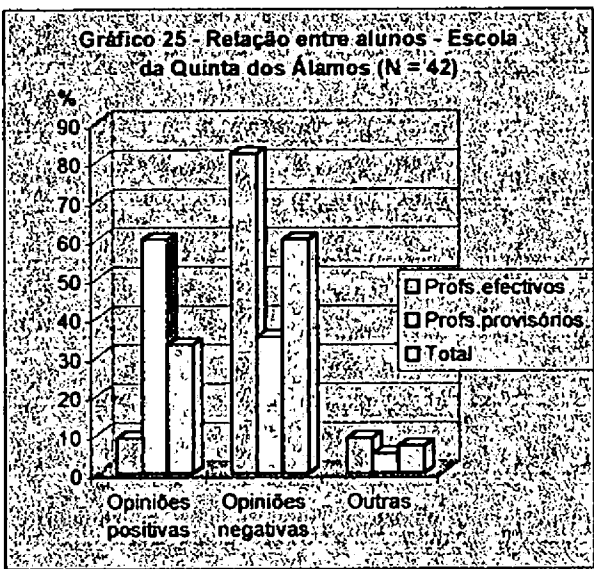
Na Escola da Malva-rosa o ambiente geral dos professores é visto como **pouco positivo**, apesar de ser assinalada a existência de **pequenos grupos** onde se registam **muito boas relações pessoais e de trabalho**. Nas representações dos professores desta escola acerca deste tópico, o traço saliente é a **divergência de opiniões**, particularmente quanto às **relações pessoais**. Esta divergência observa-se no grupo dos professores efectivos, mas é particularmente notória entre professores efectivos e provisórios; quanto a estes últimos verifica-se uma grande convergência de opiniões negativas. As relações de trabalho nesta escola parece confinarem-se a ambientes formais e

estruturados.

No caso da Escola da Quinta dos Álamos, evidencia-se uma **imagem bastante positiva** da relação entre professores, que tem maior expressão no caso dos professores provisórios. Esta imagem positiva tem particular realce no domínio das **relações pessoais**. As **relações de trabalho** parece desenvolverem-se preferencialmente em situações de carácter informal e serem afectadas pelas más condições estruturais da escola. Salienta-se a inexistência de grupos fechados.

Relação entre alunos

Ao contrário do que se observou quanto às representações das relações entre professores, no caso das relações entre alunos são os professores da Escola da Quinta dos Álamos que têm uma **visão mais negativa** das mesmas, como pode observar-se nos **Gráficos 25 e 26**.



Também se observa uma **maior divergência** nas opiniões dos professores efectivos e os provisórios desta escola, uma vez que estes últimos têm uma perspectiva positiva da relação entre os alunos, enquanto que os professores efectivos evidenciam uma imagem bastante negativa da mesma, marcada pelas situações de agressividade entre os alunos do 7º ano. Salienta-se, todavia, como **aspectos positivos** a inexistência de grupos fechados e de problemas entre alunos mais velhos e mais novos.

Quanto aos professores da Escola da Malva-rosa, provisórios e efectivos revelam uma **imagem maioritariamente negativa** das relações entre os alunos, também neste caso decorrente das situações de **agressividade** entre os alunos mais novos. São igualmente referidas situações de **antagonismo** entre alunos que habitam em zonas residenciais diferentes (bairros pobres e bairros de classe média). A imagem positiva decorre fundamentalmente da valorização das boas relações entre alunos mais velhos e mais novos.

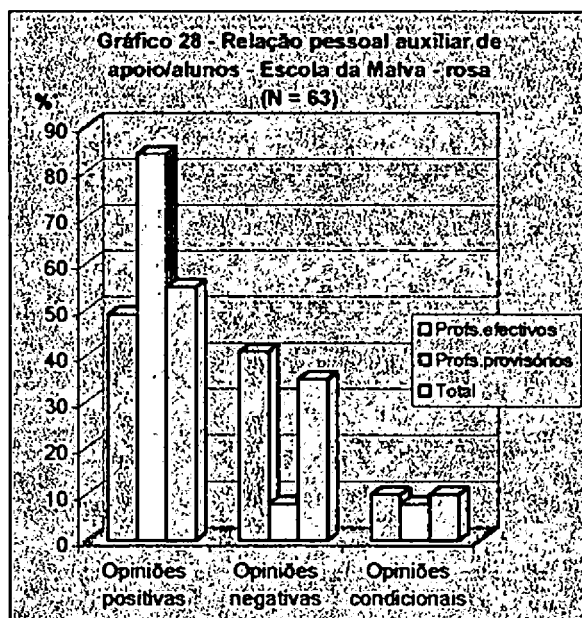
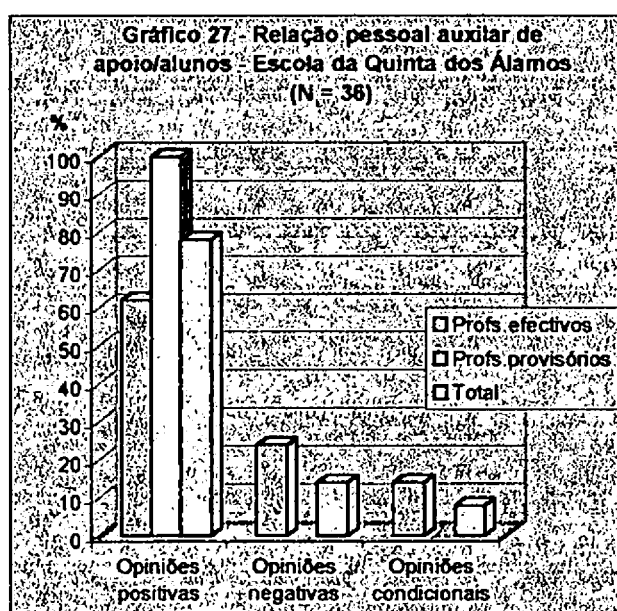
Relação pessoal auxiliar de apoio – alunos

Também nesta dimensão do ambiente relacional, é através da caracterização das relações pessoais que os professores de ambas as escolas definem a relação entre pessoal auxiliar de apoio educativo e alunos, podendo inferir-se que porventura as relações de autoridade terão menor relevo na construção da imagem da relação entre educadores e alunos.

Como se observa nos **Gráficos 27 e 28**, este aspecto do ambiente relacional é visto como **positivo** pelos professores de ambas as escolas.

Apenas os professores efectivos da escola da Malva-rosa apresentam um discurso cuja valorização dos aspectos negativos da relação e das opiniões condicionais é quase equivalente ao discurso que valoriza positivamente a relação.

Na verdade, a imagem positiva da relação entre o pessoal auxiliar de apoio e os alunos apresenta uma maior expressão na Escola da Quinta dos Álamos e, de modo muito particular, no discurso dos professores provisórios que apenas apontam aspectos positivos. Para os professores desta escola esta relação traduz-se essencialmente por uma relação de proximidade e de protecção.



Igualmente na Escola da Malva-rosa, os professores vêem a relação pessoal auxiliar de apoio-alunos como uma relação caracterizada pela **proximidade**. No entanto, regista-se uma certa **controversia** nas opiniões dos professores efectivos que pode indiciar alguma falta de convergência na actuação destes profissionais. Também como no caso da caracterização da relação professor-aluno nesta escola, a imagem negativa que os professores projectam acerca das relações entre pessoal auxiliar de apoio e alunos assenta essencialmente nas relações de poder.

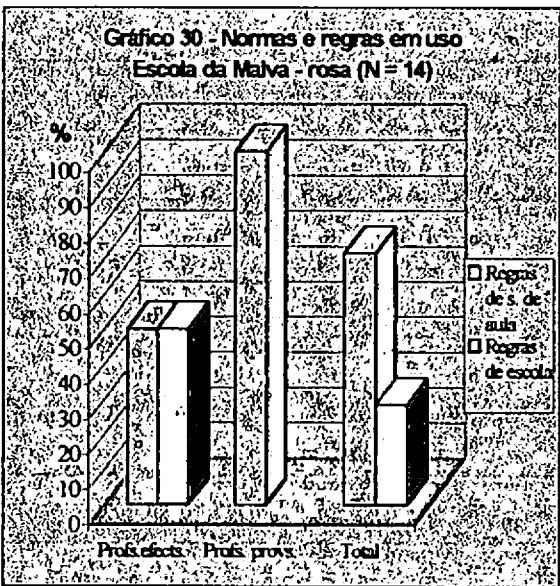
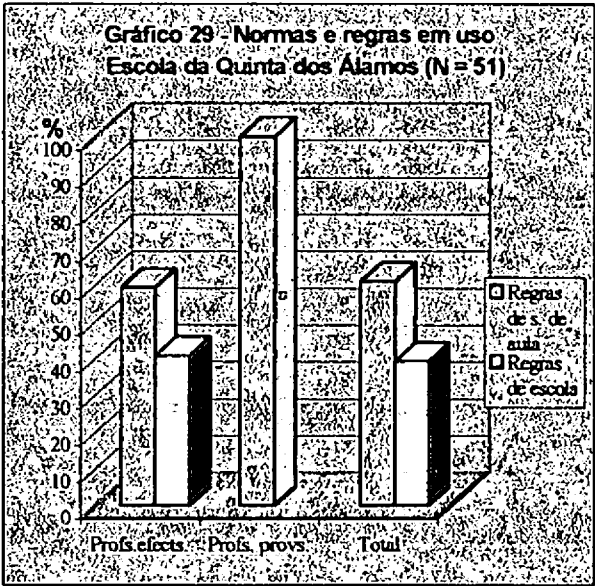
3.2.3. Ambiente disciplinar

Normas e regras em uso

Este aspecto do ambiente disciplinar é muito mais valorizado no discurso dos professores da Escola da Quinta dos Álamos do que no dos professores da Escola da Malva-rosa (51 u.r. versus 14 u.r.), o que fica a dever-se principalmente à diferença entre o discurso dos professores efectivos (49 u.r. no caso dos professores efectivos da Quinta dos Álamos e 8 no dos professores da Escola da Malva - rosa).

Em qualquer das escolas o discurso sobre o sistema normativo em vigor baseia-se fundamentalmente nas regras de sala de aula (Gráficos 29 e 30) sendo que no caso dos professores provisórios de uma e de outra escola não existe mesmo qualquer referência a regras ou normas a nível da escola.

O aspecto que maior realce assume quando comparamos o discurso dos professores das duas escolas acerca do sistema normativo em uso nas mesmas é a escassez de informação por parte dos professores da Escola da Malva-rosa, em especial por parte dos professores efectivos.

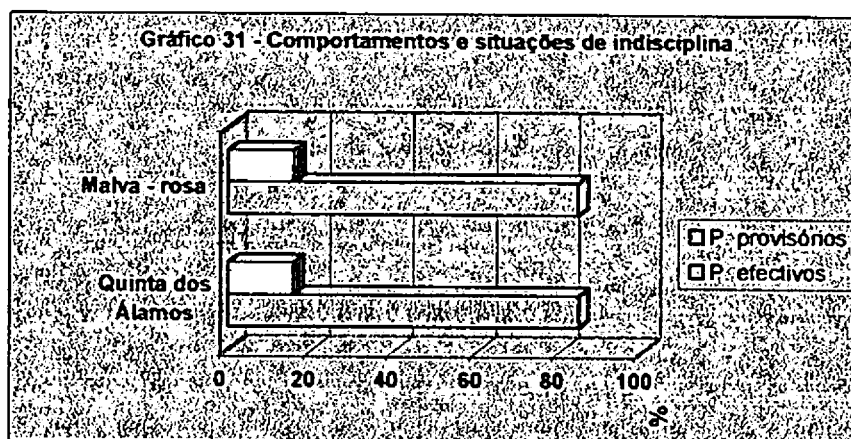


Em contraste, transparece no discurso dos professores da Escola da Quinta dos Álamos, em especial por parte dos professores efectivos, uma assinalável preocupação com o estabelecimento das regras necessárias e adequadas às condições da própria escola e também com a vigilância das mesmas. Enquanto que no caso dos professores da Escola da Malva-rosa, e tanto quanto a pouca informação permite inferências, parece existir uma maior ênfase nas regras relativas ao **cumprimento de horários**, nos professores da Escola da Quinta dos Álamos nota-se que a nível da

escola a preocupação se centra nas regras relativas à **ocupação dos espaços** e sua justificação e a nível de sala de aula a ênfase vai para as regras de **comunicação**, de **entrada e saída de aula**, **ocupação do espaço** e **deslocações**.

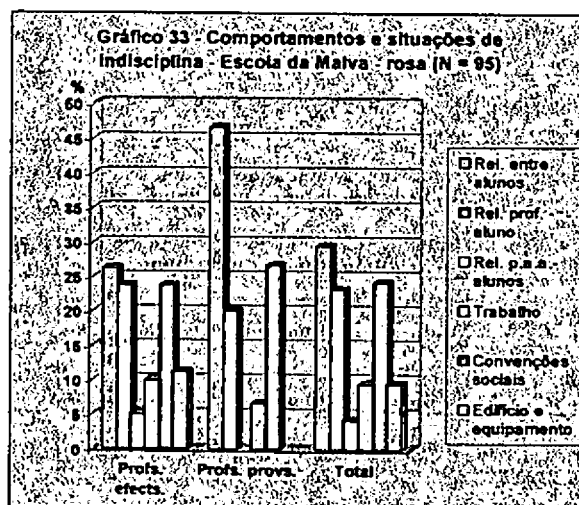
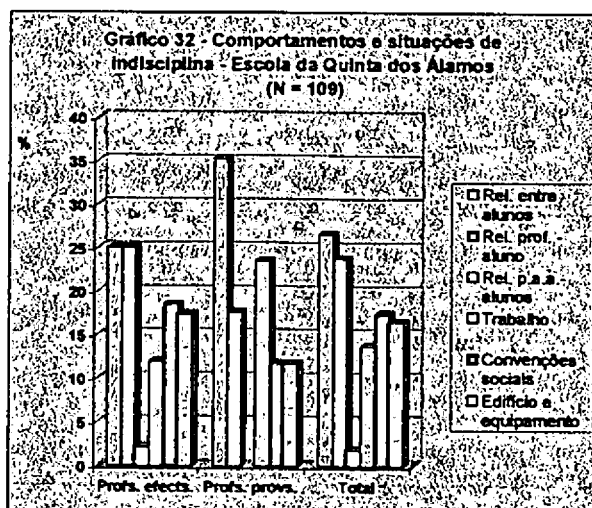
Comportamentos e situações de indisciplina

Como se pode observar no **Gráfico 31**, em ambas as escolas a esmagadora maioria da informação relativa a este aspecto do ambiente disciplinar é prestada pelos professores efectivos.



Também a distribuição da informação pelas diferentes categorias é relativamente aproximada, particularmente no que diz respeito aos comportamentos perturbadores das **relações interpessoais** (**Gráficos 32 e 33**).

Em ambas as escolas a perturbação das **relações entre alunos** (que se manifesta fundamentalmente através da ocorrência de comportamentos agressivos entre os mais novos) constitui o aspecto mais referido pelos professores, com especial incidência no discurso dos professores provisórios. Apenas no relato de uma situação de violência entre alunos (por parte de professores da escola da Quinta dos Álamos) se pode identificar elementos caracterizadores de uma situação de maltrato entre iguais, o sugere a existência de falta de referenciais de observação do fenómeno numa e noutra escola.



Do discurso dos professores da **escola da Quinta dos Álamos** poderemos inferir que existe uma maior frequência de comportamentos de dano do edifício e do equipamento o que, como já dissemos aquando da apresentação desta escola, se deve em grande parte às condições físicas da própria escola. Também os comportamentos de desvio ao trabalho são mais referidos pelos professores desta escola, registando-se igualmente uma frequência relativa assinalável de referências a esta classe de comportamentos da parte dos professores provisórios.

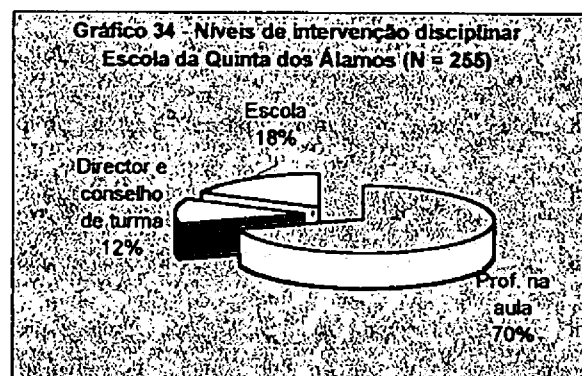
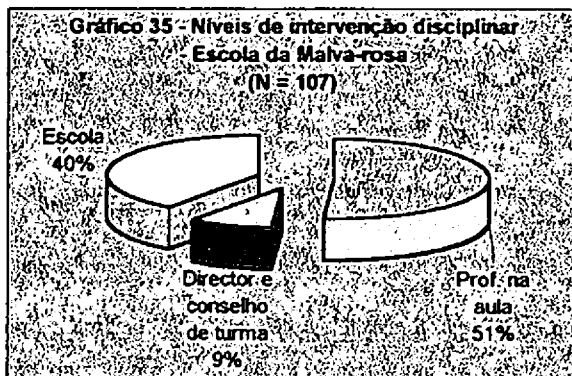
Como se pode observar comparando os gráficos 32 e 33, as referências aos comportamentos de desvio às convencções sociais e às regras gerais da escola têm mais significado no discurso dos professores da Escola da Malva-rosa.

Sintetizando, parece não existir uma diferença muito substancial nas representações dos professores das duas escolas acerca do comportamento disciplinar dos alunos, o que nos leva a inferir da existência de uma perfil de comportamento dos alunos das duas escolas muito próximo, ressaltando o aspecto particular dos comportamentos de dano do edifício e do equipamento, que pensamos poderem explicar-se pelas características particulares da Escola da Quinta dos Álamos.

Accção disciplinar

Numa primeira constatação, o que mais surpreende é a enorme diferença na quantidade de informação prestada pelos professores das duas escolas (255 u.r. na Escola da Quinta dos Álamos e 107 u.r. na Escola da Malva-rosa) (**Gráficos 34 e 35**).

Tal diferença fica a dever-se fundamentalmente aos professores efectivos, uma vez que se observa uma grande proximidade numérica entre os professores provisórios de ambas as escolas (36 u.r. na Quinta dos Álamos e 30 na Malva-rosa). A diferença é enorme no caso dos professores efectivos (219 u.r. na primeira escola e 77 na segunda).



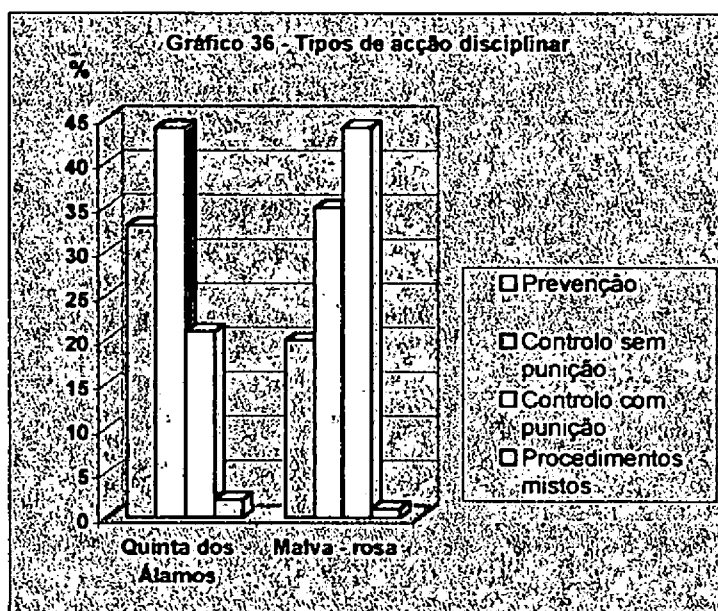
Os professores de ambas as escolas referem três níveis de intervenção disciplinar – o professor na aula, o director e o conselho de turma e a escola, sendo o primeiro aquele que assume maior importância, particularmente na escola da Quinta dos Álamos (70% das unidades de informação).

Também em qualquer das escolas a informação relativa às acções do director de turma e do conselho de turma é bastante escassa, como já referimos aquando da apresentação de cada uma

delas.

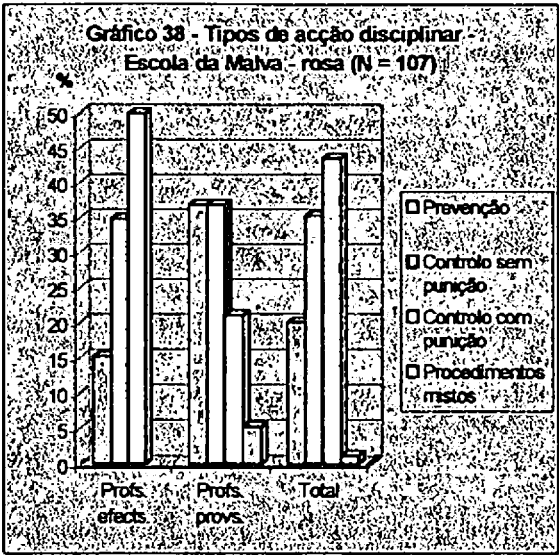
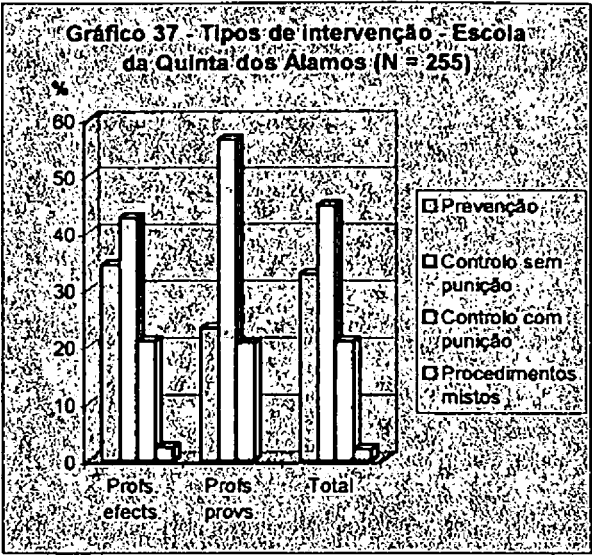
O nível escola assume maior peso relativo no discurso dos professores da escola da Malva-rosa (40% *versus* 18% no caso da escola da Quinta dos Álamos). Todavia, enquanto que no caso desta última escola quase toda a informação é de carácter descritivo, isto é, remete para as acções disciplinares que constituem a prática dos professores a este nível, no caso da escola da Malva-rosa quase todo o discurso incide sobre a ausência de acções, ou seja, de uma prática a este nível.

Uma perspectiva de análise que privilegiamos no estudo de cada escola foi a de equacionar como é que cada uma delas lida com a prevenção e com o controlo no campo disciplinar. Fazemos agora uma análise comparativa deste aspecto que na sua dimensão quantitativa se apresenta ilustrada nos **Gráfico 36**.



Como se observa, no discurso dos professores da **escola da Quinta dos Álamos** existe uma incidência bastante maior quer nas acções de carácter preventivo (32,55% das u.r. *versus* 20,00%), quer nas acções de controlo não punitivo (44,71% *versus* 35,29%), enquanto que os professores da **escola da Malva-rosa** dão maior relevo às acções de controlo punitivo (43,53% *versus* 20,78%) (**Gráficos 37 e 38**).

Se nos detivermos nas **acções preventivas** verifica-se que no caso da escola da Quinta dos Álamos, elas apresentam um peso relativamente maior no discurso dos professores efectivos, enquanto que no caso da escola da Malva-rosa é o discurso dos professores provisórios que apresenta um peso relativamente maior de referências a este tipo de acções. Pelo contrário, nesta última escola as acções de controlo punitivo têm muito maior expressão no discurso dos professores efectivos do que no dos provisórios.



Uma análise mais detalhada destes tipos de acção disciplinar revela que os professores da escola da Quinta dos Álamos referem uma grande diversidade de práticas, designadamente práticas preventivas e de controlo não punitivo, quer a nível de sala de aula, quer a nível da escola, com particular ênfase no contexto sala de aula. De entre as **práticas preventivas** apresentam especial realce as **acções características do início do ano**, mormente a definição de regras e a vigilância do seu cumprimento, muito citadas pelos professores efectivos, em particular. Nesta área de intervenção e considerando os seus diferentes níveis, merecem especial destaque as **acções de ligação da escola à família**. A nível da escola, são mencionadas tanto práticas estruturadas desenvolvidas no âmbito do exercício de cargos de gestão, quer acções de carácter informal, salientando grande parte dos professores o **esforço da escola** na construção de um ambiente de disciplina.

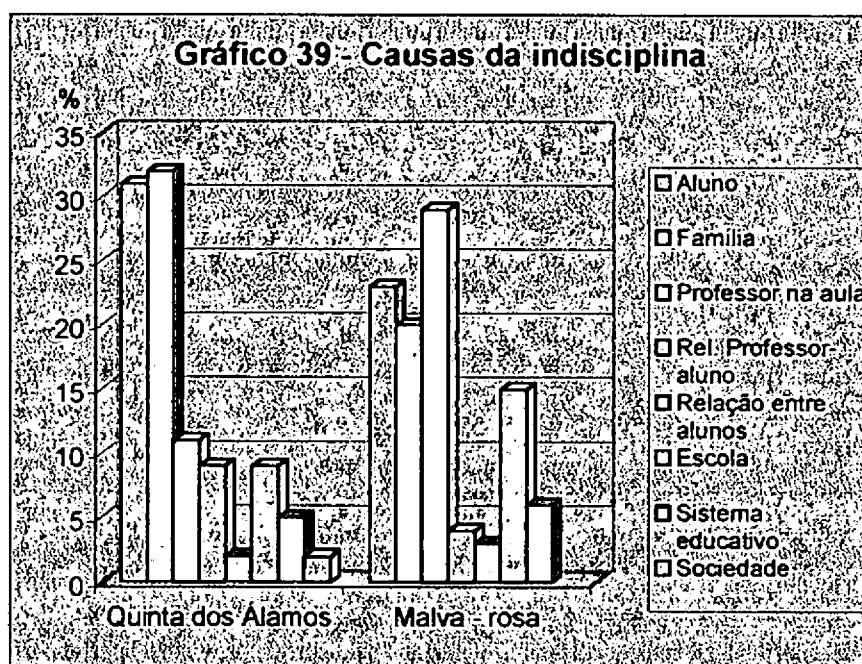
No caso da escola da Malva-rosa, o discurso dos professores sobre a acção disciplinar assenta na utilização de **acções de controlo com punição** (a falta disciplinar, a expulsão da sala de aula e a suspensão da frequência das aulas), o que se fundamenta especialmente no discurso dos **professores efectivos**. Transparece uma **fraca diversidade** de práticas disciplinares, designadamente práticas preventivas, as quais se confinam quase exclusivamente à sala de aula. É notória uma **falta de participação** dos professores em geral na disciplina da escola, à qual estará associada uma **falta de convergência** na sua actuação. O discurso dos professores sugere ainda uma circulação de informação bastante **formal e hierarquizada** (como vimos aquando da análise desta escola-caso).

Causas atribuídas à Indisciplina na escola

Conforme pode ser observado no **Gráfico 39**, enquanto que os professores da escola da Malva-rosa atribuem maior importância às **causas ligadas ao sistema educativo** (desempenho do professor na aula, relação professor-aluno, relações entre alunos, escola/organização e sistema educativo em geral), os da escola da Quinta dos Álamos valorizam mais as **causas exteriores ao**

sistema educativo, ou seja, as causas ligadas ao aluno, à família e à sociedade em geral. De entre o variado leque de causas exteriores ao sistema educativo, os professores desta escola destacam aquelas que se ligam com aspectos relacionais no âmbito familiar, designadamente a falta de autoridade e o autoritarismo.

Na escola da Malva-rosa observa-se ainda uma certa **falta de convergência** entre professores efectivos e professores provisórios no que diz respeito a este aspecto do ambiente disciplinar. Enquanto que os professores efectivos apontam maioritariamente as causas ligadas ao sistema educativo, das quais destacam a falta de autoridade de alguns professores (referindo-se aos professores provisórios), os professores provisórios apontam fundamentalmente as causas ligadas ao aluno e à família. A diferença mais destacada situa-se nas referências às causas ligadas à família, que têm um peso relativo muito menor por parte dos professores efectivos.



Representações dos professores acerca do ambiente disciplinar – síntese comparativa

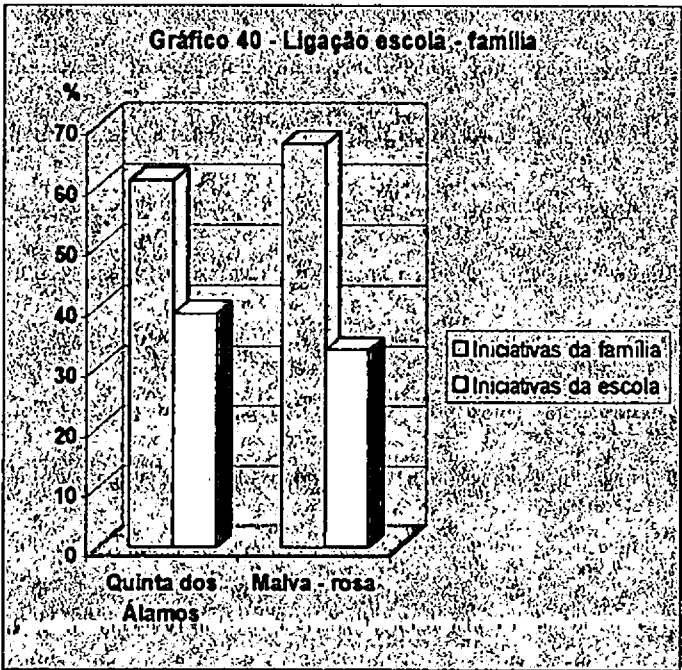
A comparação entre as representações dos professores das duas escolas acerca do ambiente disciplinar permite-nos enunciar alguns aspectos que sintetizam as diferenças e as semelhanças encontradas:

- Parece não existirem diferenças relevantes no comportamento disciplinar dos alunos das duas escolas.
- Os professores da escola da Quinta dos Álamos atribuem, de forma notória, maior relevância ao sistema normativo e à acção disciplinar do que os professores da escola da Malva-rosa.

- Os professores da escola da Quinta dos Álamos atribuem uma significativa importância às práticas disciplinares preventivas e de controlo não punitivo enquanto que na escola da Malva-rosa parece ser valorizada a acção punitiva, em particular por parte dos professores efectivos.
- Uma notável diversidade de práticas disciplinares atravessa o discurso dos professores da escola da Quinta dos Álamos, ao invés do dos professores da escola da Malva-rosa.
- No discurso dos professores da escola da Malva-rosa transparece uma notória falta de participação dos professores em geral na disciplina da escola, à qual estará associada uma certa falta de convergência na acção.
- No que diz respeito à atribuição causal do fenómeno da indisciplina, os professores da escola da Malva-rosa revelam uma certa falta de convergência de opiniões, ao contrário do que se observa no discurso dos professores da escola da Quinta dos Álamos.

3.2.4. Ligação escola – família

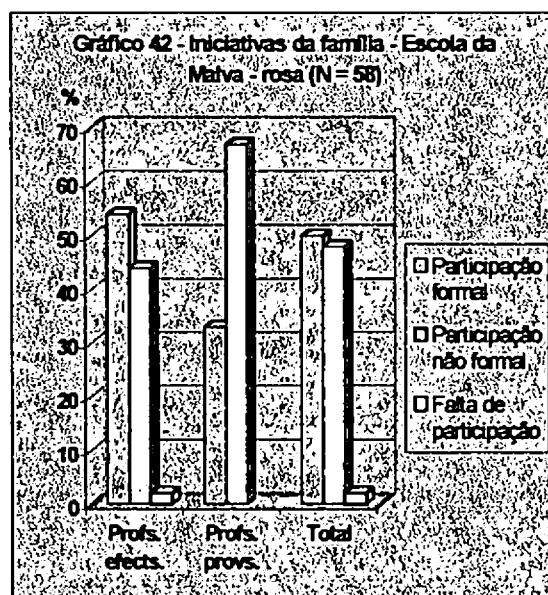
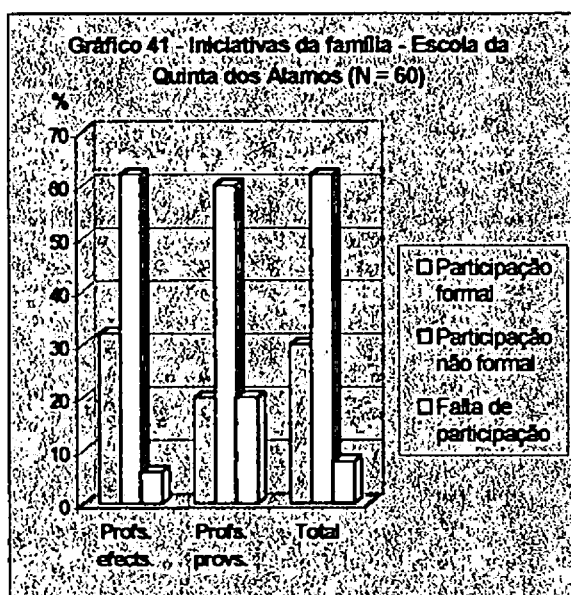
Em qualquer das duas escolas, o discurso acerca da ligação escola-família centra-se maioritariamente nas acções que são da iniciativa da família e nas características dos pais e dos encarregados de educação que estão associadas à sua participação ou ausência de participação (Gráfico 40).



No que diz respeito à participação das famílias na escola, na escola da Quinta dos Álamos a maior parte do discurso dos professores reporta-se a acções de carácter não formal (61,67% das

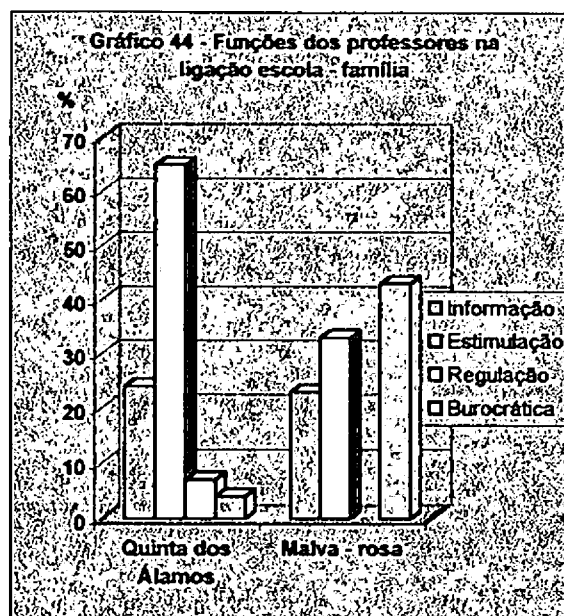
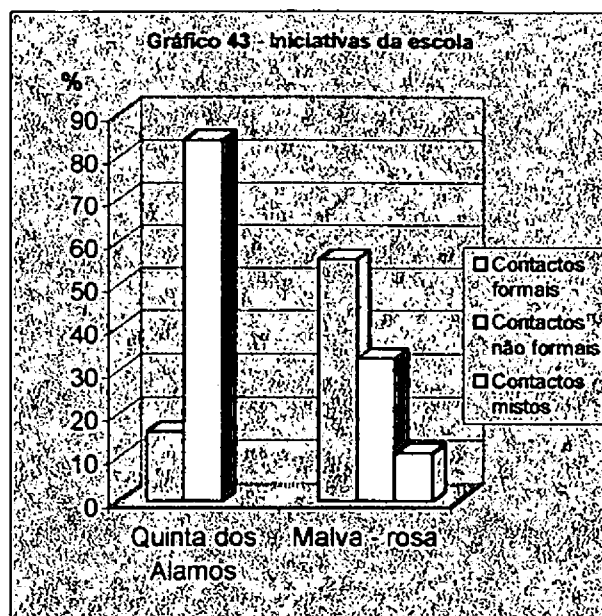
u.r.), enquanto que no caso dos professores da escola da Malva-rosa as acções de carácter formal têm maior peso relativo (o que fica a dever-se especialmente aos professores efectivos), como se observa nos Gráficos 41 e 42.

Enquanto que na escola da Quinta dos Álamos as opiniões dos professores efectivos e dos provisórios apresentam-se relativamente próximas, no caso dos professores da escola da Malva-rosa os professores provisórios valorizam essencialmente a participação não formal e os efectivos a participação formal. Os professores da escola da Quinta dos Álamos, em especial os professores provisórios, referem-se com maior frequência à falta de participação da família na vida escolar.



Quanto às iniciativas da escola (Gráfico 43) parece evidenciar-se uma grande diferença entre as práticas das duas escolas. Por um lado, os professores da Escola da Quinta dos Álamos dão grande realce aos contactos não formais, enquanto que os da Escola da Malva-rosa citam maioritariamente os contactos formais.

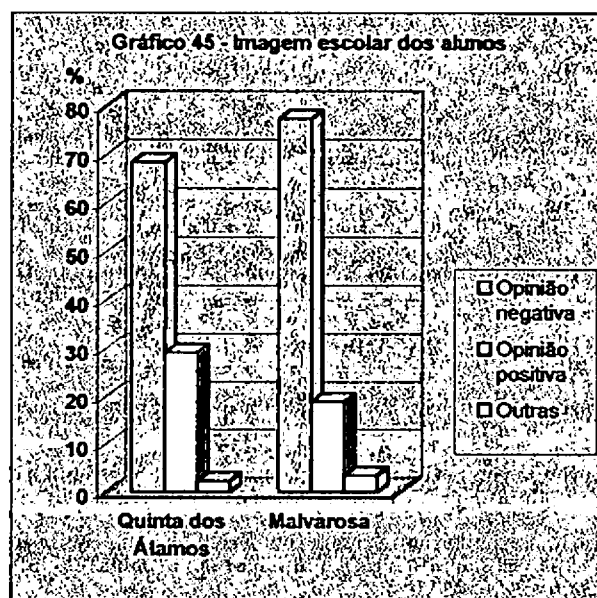
Por outro lado, na análise das funções dos professores subjacentes às práticas enunciadas verifica-se uma maior incidência na **função de estimulação** por parte dos professores da escola da Quinta dos Álamos e na **função burocrática** por parte dos professores da escola da Malva-rosa (Gráfico 44).



3.2.5. Representações acerca dos alunos

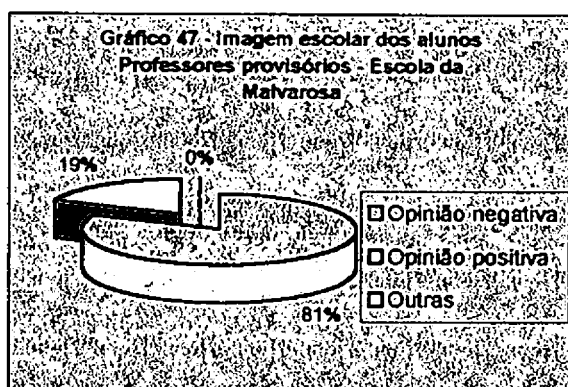
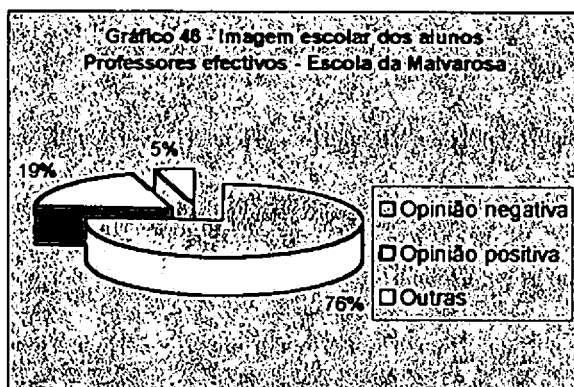
Em ambas as escolas, os professores no seu conjunto dão idêntica importância no seu discurso à imagem escolar e à imagem sócio-familiar dos alunos.

No que respeita à **imagem escolar**, como se pode observar no **Gráfico 45**, verificamos que em cada escola e para o conjunto dos professores entrevistados existe uma representação dos alunos predominantemente negativa, se bem que de forma mais notória na escola da Malva-rosa.

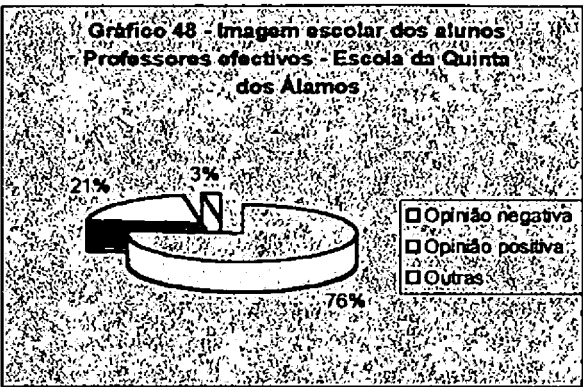


Os professores de **ambas as escolas** acentuam como traços dominantes dos alunos o baixo rendimento escolar, a desmotivação e a falta de preparação anterior. O grupo dos professores provisórios da escola da Quinta dos Álamos foge a este quadro, uma vez que valoriza aspectos positivos, como sejam, o elevado nível intelectual de alguns alunos e a motivação de outros, a boa capacidade física e aptidão para as práticas desportivas de grande parte, bem como o bom rendimento escolar de alguns.

Quando se comparam as representações dos professores de ambas as escolas acerca dos traços escolares dos alunos, o aspecto que mais se destaca é a grande convergência de opiniões negativas dos professores efectivos e dos provisórios da escola da Malva-rosa e a notória divergência de opiniões entre os professores dos dois grupos da escola da Quinta dos Álamos. Os dois grupos de professores da escola da Malva-rosa dão uma imagem bastante negativa dos alunos, tanto no que diz respeito aos traços académicos de carácter mais pessoal (competências do domínio cognitivo, expectativas, etc.), como nos de carácter mais académico (antecedentes escolares, preparação anterior, etc.), se bem que sejam os professores provisórios que dão maior ênfase a estes traços negativos (**Gráficos 46 e 47**).



No caso da escola da Quinta dos Álamos, enquanto que os professores efectivos dão uma imagem bastante negativa dos traços escolares dos alunos, particularmente no que diz respeito ao seu percurso académico, os professores provisórios dão maior ênfase aos aspectos positivos (**Gráficos 48 e 49**), muito em especial àqueles que se incluem nas características mais pessoais dos alunos (aspectos do domínio cognitivo, motivacionais, expectativas, etc.)



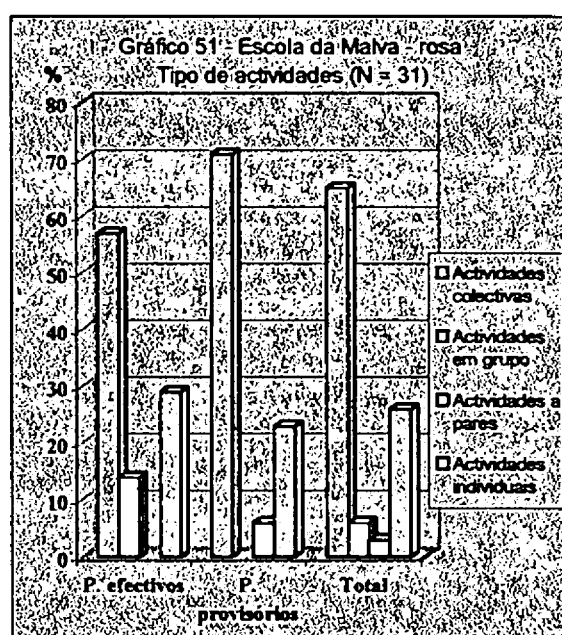
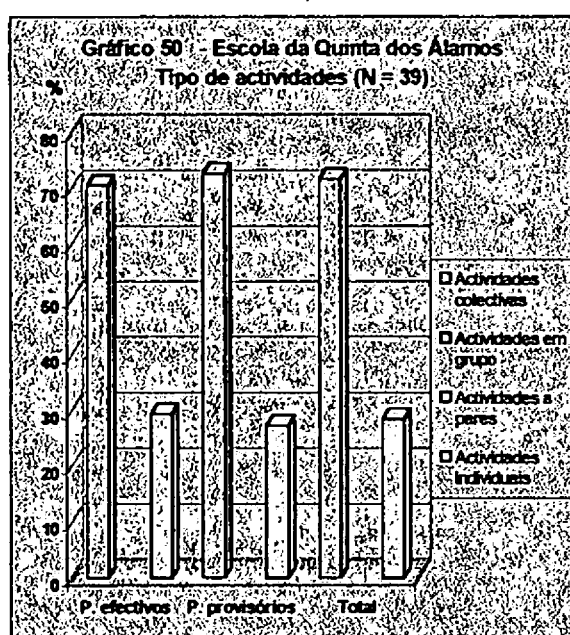
As representações acerca dos alunos a nível **sócio-familiar** reflectem de algum modo as diferenças existentes entre a população estudantil das duas escolas, já descritas na apresentação de cada escola e sua inserção no meio. Enquanto que na representação dos professores da escola da Quinta dos Álamos se observa um domínio quase absoluto de indicadores que caracterizam uma população estudantil economicamente muito carenciada (os indicadores económicos dominantes são “carências alimentares/nível de subsistência” e “baixo rendimento económico”), no caso da escola da Malva-rosa se bem que os indicadores dominantes também apontem para uma maioria de alunos enquadrados em famílias carenciadas, a imagem é mais heterogénea, uma vez que os indicadores “classe média”, “poder de compra” e “diversidade de estratos sociais” apresentam algum peso.

A existência de famílias desestruturadas ou de instabilidade familiar, bem como a negligência ou falta de supervisão dos filhos são também aspectos apontados pelos professores de ambas as escolas.

3.3. Comparação das práticas dos professores na aula

3.3.1. Actividades, estratégias e recursos didácticos

Em qualquer das escolas a actividade majoritária desenvolvida em situações pedagógicas de aula é a colectiva, quer se considere as aulas de cada grupo de professores *de per si*, quer o seu conjunto em cada escola. As actividades individuais apresentam igualmente em todos os grupos de professores considerados e em ambas as escolas um peso relativo que secunda as anteriores, se bem que a alguma distância, como se pode observar nos **Gráficos 50 e 51**.



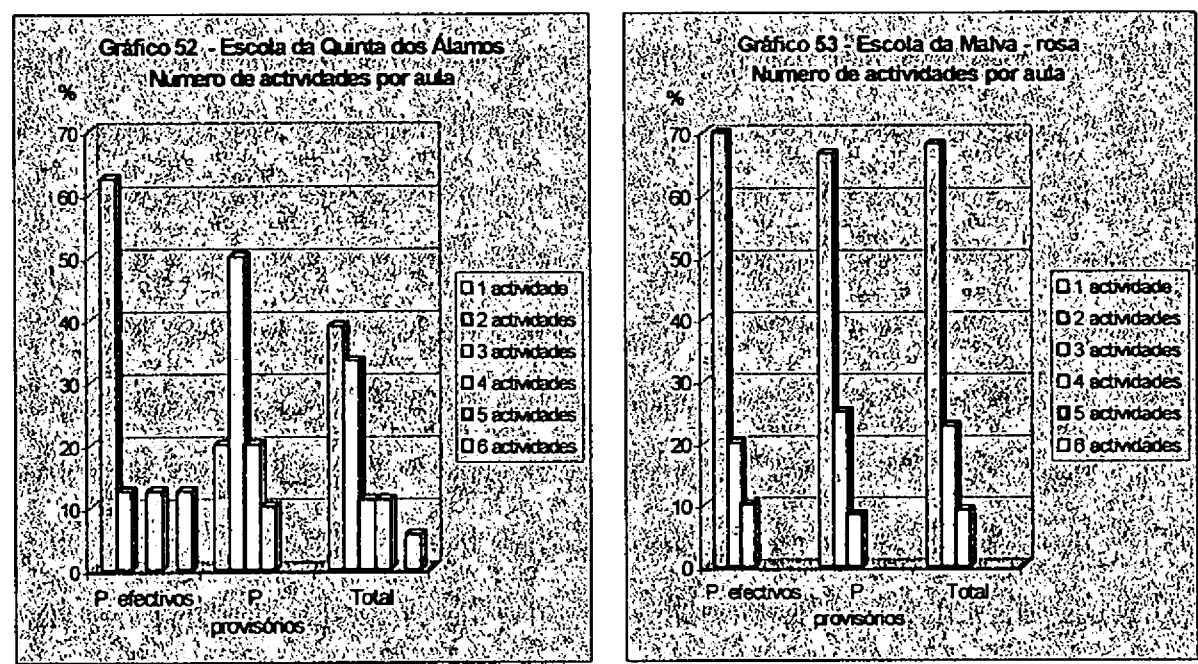
As diferenças mais evidentes entre as práticas das duas escolas parece residirem no facto de na escola da Malva-rosa se observar algumas actividades em grupo e a pares, se bem que com uma frequência relativamente reduzida, enquanto que na escola da Quinta dos Álamos estas estão completamente ausentes das práticas dos professores nas aulas observadas.

No que diz respeito à frequência de actividades de carácter colectivo, parece existir uma grande convergência na frequência do seu uso entre todos os grupos de professores; sendo que o grupo dos professores efectivos da escola da Malva-rosa utiliza este tipo de actividade com uma frequência relativamente menor. Todavia, deve estar presente a análise deste grupo de professores que foi efectuada aquando do estudo de caso desta escola, que revela a grande diferenciação de práticas nele existente.

A selecção de actividades de carácter individual apresenta uma apreciável proximidade nos diferentes grupos de professores.

Quanto ao número de actividades desenvolvidas por aula, (**Gráficos 52 e 53**) é na

escola da Malva-rosa que se observa uma mais evidente semelhança nas práticas, ou seja, a maior parte dos professores na maior parte das aulas desenvolve apenas uma actividade. Na escola da Quinta dos Álamos são as aulas dos professores provisórios que apresentam um número médio e uma moda mais elevados de actividades por aula, enquanto que as aulas do grupo dos professores efectivos apresenta uma maior amplitude, parecendo assim que os professores provisórios desenvolvem um maior número de actividades por aula, todavia mantendo uma certa regularidade, e os professores efectivos apresentam uma maior variabilidade considerando um determinado conjunto de aulas.



Um outro aspecto estudado das práticas de ensino foi a selecção e desenvolvimento de **estratégias**, como vimos aquando da apresentação do tema nos dois estudos de caso. A estratégia mais frequente é em qualquer das escolas a exposição/explicação (*vide* Anexos XLII, XLIII e LXXVII, LXXVIII). O método utilizado é quase sempre o método interrogativo.

Enquanto que na escola da Quinta dos Álamos são os professores efectivos que seleccionam com maior frequência esta estratégia, na escola da Malva-rosa são os professores provisórios que o fazem em média com muito maior frequência do que os efectivos. Todavia, dada a grande diversidade de práticas deste último grupo é também nele que encontramos os únicos professores efectivos que nas aulas observadas utilizaram em exclusivo esta estratégia. Quanto às outras estratégias mais frequentes, a correcção de exercícios, de fichas de trabalho, ou de testes de avaliação (actividade colectiva), a resolução de exercícios, de fichas de trabalho ou o trabalho individual (actividade individual) observa-se uma grande proximidade na frequência da sua selecção nos diferentes grupos de professores estudados.

A diferença mais substancial entre as duas escolas parece ser a **diversidade de estratégias** seleccionadas ser francamente maior no caso dos professores efectivos da escola da Malva-rosa que, para além das já mencionadas, desenvolvem estratégias enquadradas em actividades em grupo e a pares que numa das situações observadas atinge grande qualidade pedagógica, como anteriormente

dissemos. Foi, porém, nesta escola que observámos, no caso de um professor do grupo dos provisórios, as aulas mais desprovidas de estratégia.

Na escola da Quinta dos Álamos a **selecção de estratégias** é mais diversificada por parte dos professores provisórios; porém, foram observadas aulas de um dos professores deste grupo sem qualquer estratégia aparente, sem ritmo e nas quais a interacção professor aluno era extremamente reduzida. Quanto ao grupo dos professores efectivos desta escola, poderíamos qualificar as suas aulas de uma grande regularidade, alternando sistematicamente entre as actividades colectivas e as individuais, seguindo nos diferentes professores um esquema quase uniforme (exposição/explicação — resolução de exercícios — correcção de exercícios — exposição/explicação), no grupo dos professores provisórios verifica-se uma maior diferenciação ao nível da selecção e desenvolvimento das estratégias.

Em **ambas as escolas** o **espaço pedagógico** seguia a organização tradicional, ou seja, os alunos sentados e organizados em filas e o professor a maior parte do tempo confinado ao espaço próximo do quadro; constitui uma absoluta excepção a aula de trabalho de grupo observada na Escola da Malva – rosa onde na maior parte do tempo os alunos estiveram organizados em núcleos de grupos de mesas e a professora circulou continuamente facultando-lhes apoio; também constitui excepção a situação observada numa aula de Educação Visual na escola da Quinta dos Álamos, na qual os alunos possuíam liberdade de circulação entre a sala de aula e o pátio do recreio.

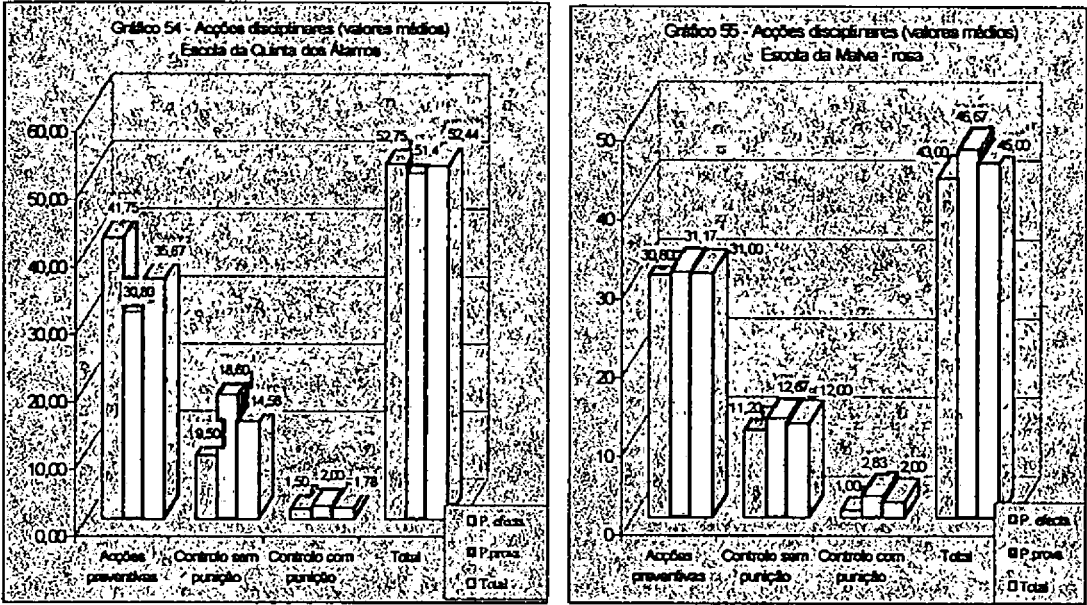
Quanto aos **recursos didácticos**, observa-se que em ambas as escolas aqueles que são mais usados pelos professores são o quadro, o giz e o manual escolar. Enquanto que na escola da Malva-rosa se registou uma certa diversidade de recursos utilizados (materiais de apoio bibliográfico, dicionários, livros literários, fichas de trabalho e guiões orientadores, fichas informativas, retroprojector e acetatos), na escola da Quinta dos Álamos aqueles materiais eram quase exclusivos. Os alunos, por sua vez, utilizavam quase sempre em exclusivo o caderno, a caneta ou o lápis e o manual escolar, com algumas excepções, particularmente na escola da Malva-rosa. Na escola da Quinta dos Álamos os alunos utilizavam com regularidade o quadro e o giz. Tanto numa escola como noutra observaram-se algumas aulas de professores do grupo dos provisórios em que um número razoável de alunos não utilizava qualquer material.

3.3.2. Acção disciplinar do professor na aula

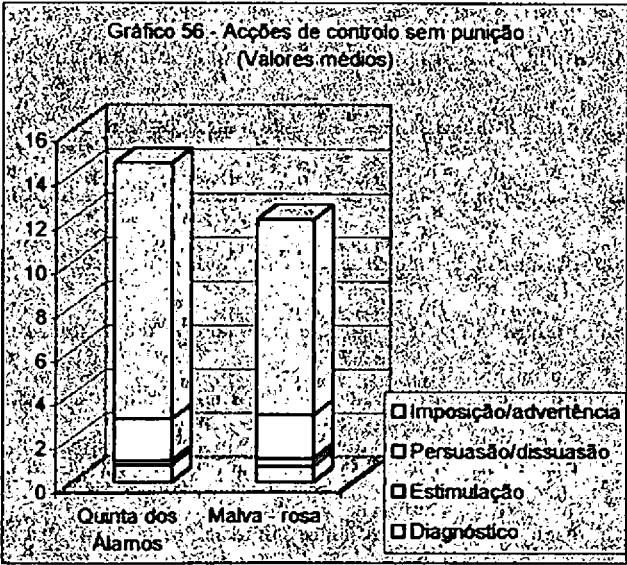
Como se pode observar nos **Gráficos 54 e 55**, em qualquer das escolas a maior parte das acções disciplinares são de carácter preventivo. Todavia, são os professores efectivos da escola da Quinta dos Álamos que mais utilizam este tipo de acções.

Este grupo de professores apresenta igualmente uma **forte convergência** na acção de disciplinação baseando-a na prevenção, designadamente no bom início de aula, na monitorização do grupo-turma, na distribuição da comunicação e na vigilância.

Em contraste, o grupo dos professores efectivos da escola da Malva-rosa caracteriza-se pela **falta de convergência** na acção disciplinar, observando-se actuações que vão desde a acção assente na prevenção até àquela que se baseia nas acções de controlo (incluindo o punitivo), passando pelo professor que exerce um controlo firme e apertado sem punir até ao professor cuja acção disciplinar se torna muito pouco visível na observação do quotidiano.



Em qualquer das escolas são os **professores provisórios** que mais utilizam os castigos, com particular destaque para os da escola da Malva-rosa (**gráficos 54 e 55**); contudo, estes últimos professores utilizam um "leque" bastante diversificado de castigos, no qual a expulsão da sala de aula e a marcação de faltas disciplinares tem pouca expressão, ao contrário dos professores efectivos desta escola que constituem o grupo que menos punições aplica, mas que utiliza quase em exclusivo as daquele tipo.



Se compararmos as acções de **controlo não punitivo** (**gráfico 56**), verificamos que nas duas escolas predominam as de tipo impositivo, seguindo-se as de persuasão/dissuasão, tendo muito pouca

expressão as de diagnóstico e de estimulação.

Ainda quanto a este último tipo de acções, pode observar-se no **gráfico 54** que na escola da Quinta dos Álamos existe uma assinalável diferença na utilização deste tipo de acções disciplinares entre os professores efectivos e os professores provisórios (a frequência deste tipo de acções é quase dupla por parte deste grupo) enquanto que na escola da Malva-rosa professores efectivos e professores provisórios usam com frequência idêntica este tipo de acções disciplinares (**Gráfico 55**).

Quanto às acções de imposição, observam-se importantes diferenças entre professores efectivos e professores provisórios que se repetem numa e noutra escola, ou seja, enquanto que os professores provisórios usam com maior frequência a ameaça e o barulho (elevando a voz ou fazendo barulho com um determinado objecto) para impor o seu poder, os professores efectivos exercem maior vigilância sobre o cumprimento das regras e usam mais frequentemente o silêncio para controlar situações de indisciplina, como vimos aquando da apresentação destes resultados em cada escola-caso.

3.4. Síntese comparativa das duas escolas—caso

As duas escolas situam-se numa zona periférica da cidade de Lisboa e servem comunidades implantadas nos mesmos bairros ou em bairros contíguos.

A população estudantil de ambas é socialmente bastante homogénea, incluindo-se na sua grande maioria na classe baixa, e etnicamente heterogénea, sendo na sua maioria lusa. São consideradas duas escolas de pequena dimensão, se bem que a da Malva-rosa apresente uma população estudantil razoavelmente mais numerosa. Esta é uma escola de 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário enquanto que a da Quinta dos Álamos é uma escola exclusivamente de 3º ciclo do ensino básico.

As diferenças nas instalações das duas escolas são assinaláveis, uma vez que as da escola da Quinta dos Álamos para além de serem muito exíguas estão num elevado estado de degradação, devido à sua construção inadequada e ao excessivo tempo de utilização, enquanto que as da escola da Malva-rosa são adequadas e encontram-se em bom estado de conservação.

A proporção de professores efectivos e provisórios é idêntica em ambas as escolas, bem como o *ratio* alunos/pessoal auxiliar de apoio.

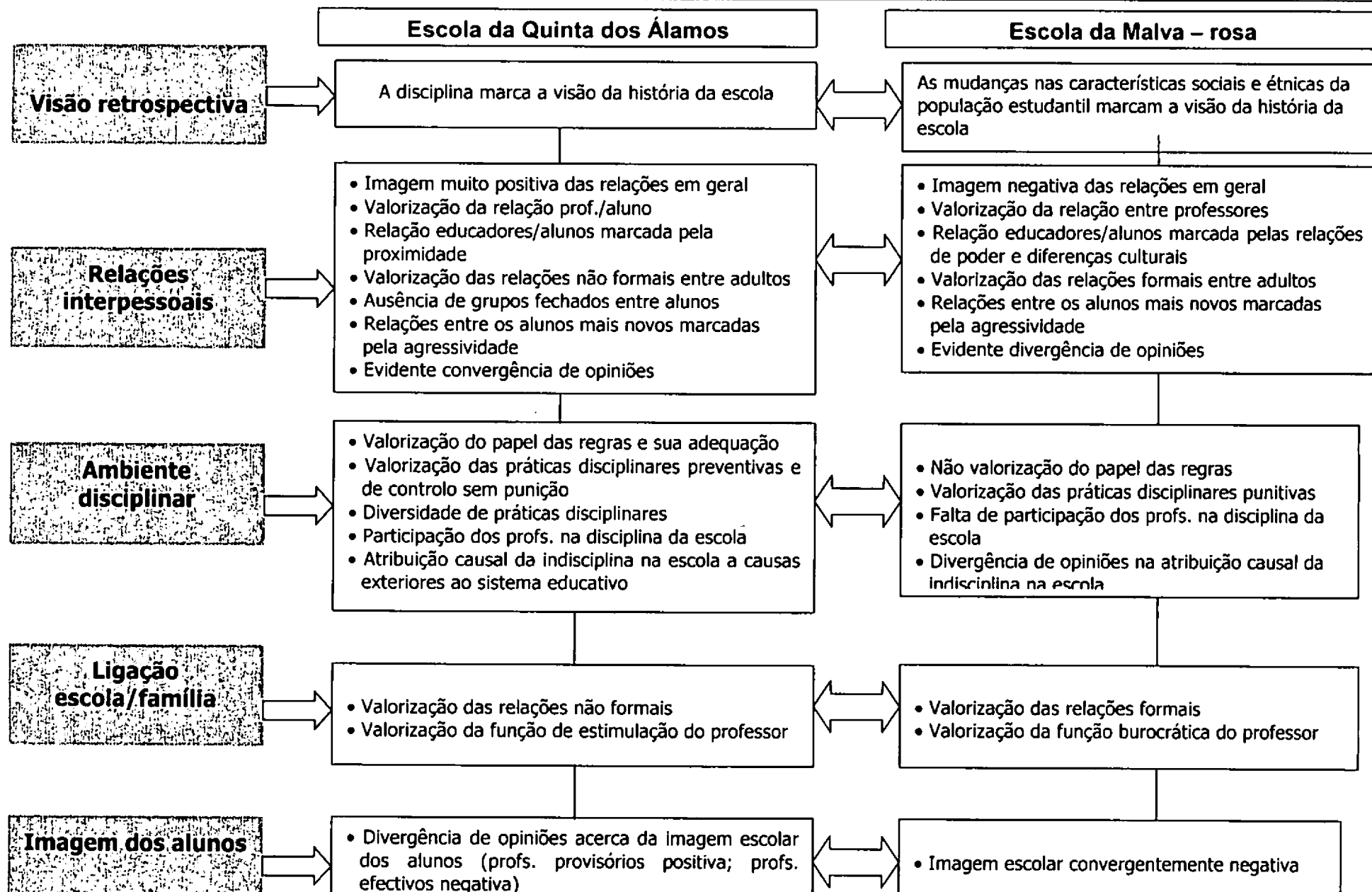
Na escola da Malva-rosa prestam serviço a tempo parcial alguns técnicos especializados (psicóloga, professora do ensino especial, assistente social) enquanto que na da Quinta dos Álamos para além de uma professora do ensino especial a tempo parcial trabalha a tempo inteiro uma orientadora escolar.

Na escola da Quinta dos Álamos, a organização dos espaços aliada ao modo como são utilizados proporcionam frequentes contactos pessoais entre professores e estudantes.

A vigilância distanciada destes espaços aliada à proximidade na relação educador–educando é uma característica desta escola. Este aspecto é realçado por alguns autores como estando associado às escolas em que é dominante uma atitude de antecipação aos problemas de indisciplina e mesma de violência (Johns, F. A. *et al.*, 1989; Boulton, M., 1994).

Nesta última escola funciona um programa interdisciplinar (sala de estudo) que surgiu da necessidade sentida pela escola de dar resposta à necessidade de apoio no estudo de grande parte dos estudantes. Este aspecto dos apoios facilitados pela escola aos alunos no sentido de responder às suas necessidades educativas específicas é associado, nalguns estudos, às escolas que previnem a indisciplina (PDK, 1982, cit. por Gotzens, C., 1997; Reynolds, D., 1992; Johnson & Johnson, 1995).

Ambas as escolas apresentam grandes insuficiências ao nível das instalações desportivas. Apesar disso, na escola da Quinta dos Álamos a prática desportiva é bastante valorizada pelos professores e órgãos de gestão.



Na figura 7 apresenta-se uma síntese comparativa das **representações dos professores** das duas escolas acerca dos diferentes aspectos do ambiente escolar estudados, cujas notas salientes parecem ser:

A. Na escola da Quinta dos Álamos

- A atenção dos professores em geral às questões disciplinares;
- A valorização das relações interpessoais positivas e em particular da relação professor-aluno;
- A valorização das relações não formais entre adultos (entre professores e entre professores e família dos alunos);
- A convergência de opiniões entre professores, designadamente entre professores efectivos do quadro da escola e professores "de passagem"; esta convergência de opiniões apenas não é expressa no capítulo das representações acerca dos alunos na sua vertente escolar, sendo a imagem dos professores efectivos bastante negativa, enquanto que os professores provisórios valorizam as qualidades da população estudantil.

B. Na escola da Malva-rosa

- A grande divergência de opiniões entre os professores, que atravessa os diferentes aspectos da vida escolar analisados, com excepção das representações acerca dos alunos na sua vertente escolar que é convergentemente negativa; se bem que esta divergência de opiniões seja mais evidente entre professores efectivos do quadro da escola e professores "de passagem", nalguns aspectos, designadamente na imagem das relações interpessoais existe maior convergência de opiniões no interior do grupo destes últimos professores do que no dos professores efectivos;
- A imagem negativa das relações humanas vividas no quotidiano da escola, com uma destacada valorização igualmente pela negativa das relações entre professores (em especial por parte dos professores efectivos);
- A valorização das práticas disciplinares punitivas e a falta de participação dos professores em geral na disciplina da escola; a valorização das relações formais entre adultos (entre professores e entre estes e a família dos alunos);
- Uma certa nostalgia que parece perpassar no discurso dos professores efectivos relativamente aos primeiros anos de vida da escola quando a população estudantil era socialmente heterogénea, associada a uma certa dificuldade em assimilar as mudanças das características sociais e étnicas dessa população.

C. Em ambas as escolas

- Uma certa regularidade nas representações dos professores de ambas as escolas acerca da indisciplina que se traduz numa preocupação com o aumento dos

comportamentos e das situações perturbadoras das relações interpessoais, com particular relevo para o aumento da agressividade entre os alunos mais jovens (7º ano de escolaridade); paralelamente, a não valorização dos comportamentos de não adesão ao trabalho escolar é também patente, em especial por parte dos professores efectivos de ambas as escolas.

Quanto às **práticas dos professores em sala de aula**, no **Quadro 40** apresenta-se uma síntese comparativa dos resultados observados, na qual se destacam as regularidades e as diferenças entre as práticas dos professores das duas escolas.

Quadro 40 – Comparação das práticas dos professores das duas escolas—caso

Regularidades	Existe em ambas as escolas uma enorme regularidade na <u>selecção de actividades, estratégias e recursos didácticos</u> , que se revela através da predominância de actividades colectivas e da grande frequência da estratégia de exposição/explicação, com recurso ao método interrogativo.
	Esta regularidade também é patente na <u>fraca diversidade de actividades por aula</u> , sendo que na maioria das aulas de ambas as escolas desenvolve-se apenas uma actividade, a maior parte das vezes colectiva.
	Em ambas as escolas se observou a existência de aulas sem qualquer estratégia pedagógica aparente e desprovidas de interacção professor aluno, se bem que com frequência muito reduzida.
	Em ambas as escolas, as <u>práticas disciplinares</u> são essencialmente de carácter preventivo, tendo muito pouca expressão as acções punitivas, como seria de esperar.
	Em ambas as escolas, são os professores provisórios que utilizam os castigos com maior frequência.
Diferenças	As práticas de ensino dos professores da escola da Malva – rosa apresentam uma grande diversidade entre professores (designadamente no interior do grupo dos professores efectivos), enquanto que as dos professores da escola da Quinta dos Álamos caracterizam-se por uma grande regularidade no grupo dos professores efectivos, seguindo os diferentes professores um esquema de aula quase uniforme.
	Existe uma forte convergência na acção de disciplinação no grupo dos professores efectivos da escola da Quinta dos Álamos e uma assinalável diferenciação no mesmo grupo na escola da Malva – rosa.
	A acção disciplinar é mais evidente nas aulas da escola da Quinta dos Álamos, designadamente as acções não punitivas.
	As diferenças entre os professores das duas escolas no que toca às práticas disciplinares são mais evidentes entre professores efectivos, designadamente quanto à utilização de acções de carácter preventivo (mais utilizadas e mais diversificadas na escola da Quinta dos Álamos).
	O grupo dos professores efectivos da escola da Malva-rosa é aquele que aplica castigos com menor frequência, contudo também é este grupo que utiliza em exclusivo os castigos mais graves para o aluno (expulsão da sala de aula, falta disciplinar . . .).

Após este longo percurso de observação, análise e síntese de diferentes aspectos do quotidiano dos dois contextos escolares que seleccionámos para o nosso estudo, é chegado o momento de cruzar os seus resultados com a teoria que explanámos na primeira parte deste trabalho.

É inegável que se trata de duas organizações escolares que, servindo populações estudantis semelhantes, apresentam um ambiente bastante diferente.

Quanto à escola da Quinta dos Álamos, poderemos dizer que o seu corpo docente apresenta uma assinalável consistência entre os diferentes professores tanto no pensamento como na acção profissional. Também a congruência entre o que pensam e como agem os professores efectivos é de assinalar.

Pelo contrário, na escola da Malva – rosa é bastante evidente a divergência tanto de opiniões como de práticas entre professores, chegando nalguns aspectos a ser mais evidente no interior do grupo dos professores efectivos do quadro da escola. Também se observa alguma incongruência entre o que fazem estes professores e o que pensam sobre o que fazem, designadamente em matéria de acção disciplinar. Aparentemente valorizam bastante os castigos, todavia na prática utilizam essencialmente acções de carácter preventivo ou de controlo sem punição. Todavia, não poderemos deixar de registar que este grupo de professores da escola da Malva –rosa quando utiliza castigos (o que faz com muito pouca frequência) utiliza os castigos mais penalizadores para o aluno, o que neste aspecto da qualidade do castigo está em sintonia com o que valorizam em termos de discurso. Esta dimensão do ambiente escolar, que se traduz ou não na consistência entre os professores na sua acção quotidiana é valorizada em diversas investigações (Mortimore, P. *et al.*, 1988, cit. por Reynolds, D., 1990; Watkins & Wagner, 1987).

Como atrás dissemos, desde o trabalho de Rutter, M. *et al.* (1979) as investigações sobre os efeitos da escola têm vindo a destacar a importância da partilha de atitudes, valores e comportamentos na organização escolar, a qual contribui para a criação de um determinado *ethos* de escola. Mais recentemente, esta perspectiva tem valorizado os processos de colaboração entre professores no sentido da busca de uma "*cultura de consenso*", a que alguns autores dão especial realce (Rosenholtz, S., 1989; Good & Brophy, 1986; Gilborn, D. *et al.*, 1993; Freiberg, H. J. *et al.*, 1995; Hargreaves, A., 1998; Huber, M., 1999). O incentivo que cada escola proporciona à colaboração entre professores parece estar intimamente ligado aos processos de socialização que nela se desenvolvem. Aquelas em que os novos professores se sentem aceites, apoiados e integrados suscitam uma participação alargada de todos e uma partilha de responsabilidades que está associada quer ao desenvolvimento profissional dos professores quer às aprendizagens e comportamento dos alunos (Rosenholtz, S., 1989; Teddlie, C., 1994; Freiberg, H. J. *et al.*, 1995).

Na escola da Quinta dos Álamos parece existir este ambiente de integração e de assimilação dos novos professores, sem contudo estes deixarem de ter a sua perspectiva autónoma da realidade. Repare-se na divergência de opiniões entre professores efectivos e provisórios acerca dos alunos na sua vertente escolar, cujas qualidades são muito mais valorizadas por estes últimos professores. O tipo de estudo muito descritivo dos contextos escolares que aqui desenvolvemos não nos permite elaborar explicações para esta realidade. Todavia, parece-nos plausível que este aspecto estará de

algum modo articulado com a existência de práticas consistentes e de um pensamento congruente sobre as mesmas por parte de um "núcleo duro" de professores do quadro desta escola, bastante representado e activo ao nível dos órgãos de gestão da escola, designadamente o conselho directivo e o conselho pedagógico. Pelo contrário, na escola da Malva – rosa os professores do quadro apresentam grande divergência de opiniões, também ela presente ao nível dos órgãos de gestão da escola, mesmo do conselho directivo.

Outro aspecto associado aos processos de socialização dos professores em que o ambiente destas duas escolas se distingue é a valorização das relações interpessoais e o seu carácter mais ou menos formal. Os autores acima citados põem o assento tónico na importância das relações menos formais na criação de um ambiente propício à socialização dos professores. Contudo, este é um assunto algo controverso que merecerá ainda um interesse crescente da investigação. Os estudos descritivos acentuam os aspectos não formais das relações, todavia estudos mais voltados para a investigação-acção, como o de Gilborn, D. *et al.* evidenciam a necessidade de a partir da "criação de uma cultura de diálogo" que valoriza o não formal se chegar a outros patamares de participação mais estruturada.

Encontramos na escola da Malva-rosa um ambiente que valoriza as relações formais e estruturadas e nessa conjuntura observam-se pequenos grupos ou "nichos de qualidade", como é o caso de um grupo de professores efectivos de Matemática, cujas relações de trabalho sistemáticas e organizadas no tempo e no espaço podem ser vistas como modelares. Os restantes professores, designadamente os mais novos na organização, pautam-se pelo individualismo e a rotina ou pela colaboração conjuntural. Inversamente, na escola da Quinta dos Álamos a comunicação entre professores é bastante informal e a colaboração também bastante associada a momentos e ambientes de carácter não formal.

Esta dicotomia entre relações formais e não formais entre professores reflecte-se de igual modo nas relações entre os professores e a família dos alunos das duas escolas. Claro que, a abordagem deste aspecto das relações nas organizações escolares não pretende privilegiar uma ou outra forma de relacionamento, sabendo que ao nível de uma organização escolar, como de qualquer outra instituição, as relações formais serão a base estruturante do relacionamento interpessoal e as relações não formais ou mesmo informais são decorrentes da própria dinâmica social da organização. A questão que aqui se levanta é a da ênfase num ou noutro tipo de relacionamento. No que diz respeito à relação da escola com a família alguns autores assinalam a importância do não formal para uma efectiva ligação que privilegie os interesses e a resposta às necessidades dos alunos (Reynolds, D., : 1992; Galloway, D., 1987a). Provavelmente, a questão do tipo de ligação que se estabelece entre a escola e a família constitui um problema que se coloca com maior acuidade em escolas como aquelas sobre as quais incide este estudo, que servem populações que maioritariamente se distancia da cultura escolar. Todavia, como afirmam Good & Brophy (1986: 591), a investigação existente não faculta uma imagem clara nem das formas nem dos efeitos da participação dos pais nas escolas "mais eficazes" e "menos eficazes", continuando a ser uma dimensão bastante intrigante da vida escolar.

Relativamente às práticas de ensino, a dominante nas duas escolas é um ensino muito pouco diferenciado, caracterizado pela rotina das actividades para o colectivo e pela pobreza de recursos (se bem que mais evidente na escola da Quinta dos Álamos). O aspecto mais saliente quando

comparamos as duas escolas volta a ser a franca convergência nas práticas dos professores efectivos da escola da Quinta dos Álamos e a enorme diferenciação de práticas entre os professores efectivos da escola da Malva-rosa. É nesta última escola que se observa as aulas mais dinâmicas e participadas, mas também as práticas mais rotineiras e monótonas, que se observa igualmente a maior densidade de interações professor/aluno, a par de outras situações em que essa interação é quase nula. Pelo contrário, nas aulas dos professores efectivos da escola da Quinta dos Álamos observa-se uma enorme regularidade nas práticas de ensino dos professores, de cujas aulas se pode mesmo desenhar um cenário quase uniforme.

Quanto ao ambiente disciplinar, é igualmente bastante diverso nestas duas escolas; porém, talvez mais diverso ao nível das representações do que da acção.

Os professores efectivos da escola da Quinta dos Álamos valorizam as práticas preventivas tanto no seu discurso como na acção, enquanto que os da escola da Malva – rosa em termos de discurso atribuem grande importância às práticas punitivas se bem que na prática sejam mais preventivos do que punitivos, como seria de esperar.

São também os professores da escola da Quinta dos Álamos que apresentam maior diversidade de práticas disciplinares de carácter preventivo, concedendo grande valor ao sistema normativo, designadamente à comunicação clara das normas no início do ano lectivo e à vigilância e adequação das mesmas. Quanto aos professores da escola da Malva-rosa, ou valorizam pouco o sistema normativo ou dele têm fraca consciência. Enquanto que os primeiros se preocupam com a implementação de um conjunto diversificado de normas e regras tanto internas como exteriores à sala de aula, quer no domínio da comunicação interpessoal e pedagógica, quer da ocupação dos espaços, quer da entrada e saída das aulas, ou outras, os professores da escola da Malva-rosa parece reforçarem apenas a importância das regras relativas ao cumprimento de horários.

Igualmente a participação dos professores em geral na construção da disciplina escolar observada na escola da Quinta dos Álamos contrasta com a falta de participação dos professores da Malva-rosa, a qual está associada a uma visão formal e hierárquica da acção disciplinar.

As práticas dos professores da escola da Quinta dos Álamos parece, assim, serem mais consentâneas tanto com os resultados da investigação da eficácia dos professores na gestão da sala de aula (Doyle, W., 1986; Kyriacou, C., 1986,1989; Kounin, J., 1970, 1977; Emmer *et al.*, 1984; Brophy & Good, 1986 e outros), como com alguns estudos qualitativos sobre a importância dos *encontros iniciais* (Hargreaves, D.,1986; Amado, J., 2000, por exemplo), assim como com os padrões de actuação das escolas que lidam bem com as questões disciplinares (PDK, 1982, cit. por Gotzens, C., 1997; Reynolds, D., 1992; Mortimore, P. *et al.*, 1988, cit. por Reynolds, D. *et al.*, 1990; Watkins & Wagner, 1987; Tattum, C. & Tattum, E., 1992, 1997 e outros).

Um dos aspectos que também distingue os professores efectivos das duas escolas é o da atribuição causal das situações e comportamentos de indisciplina. Os professores da Quinta dos Álamos apesar de atribuírem grande importância às questões disciplinares, como acabamos de ver, vêem como causas principais da indisciplina dos seus alunos determinados factores de ordem familiar, designadamente os problemas ao nível das relações de autoridade entre pais e filhos (autoritarismo e falta de autoridade). Por sua vez, os professores da Malva-rosa atribuem maior importância às causas

escolares, designadamente àquelas que se prendem com os problemas de desempenho dos professores que estão de passagem na escola. Também neste domínio a postura dos professores da escola da Quinta dos Álamos parece ser mais consentânea com o “perfil” das escolas que pelos seus meios encaram a prevenção e a resolução dos problemas de disciplina. Como dissemos atrás, Maxwell, W. (1987) constatou que as escolas cujos profissionais, apesar de considerarem como principais causas da indisciplina factores de ordem familiar e individual, acreditavam que a escola tinha capacidade para lidar com a questão da disciplina, eram as mais eficazes na prevenção e resolução dos problemas disciplinares.

O estudo das representações dos professores acerca da indisciplina em cada uma das duas escolas aponta para um cenário relativamente idêntico em ambas, no qual se destaca a preocupação com o aumento das manifestações de agressividade dos alunos mais novos (7º ano), que se expressa fundamentalmente através de comportamentos agressivos entre alunos. Esta constatação está de acordo com observações realizadas por outros investigadores que apontam a fraca ocorrência de situações de agressividade na relação professor-aluno (Imich, A. J., 1994; Houghton, S. *et al.*, 1988; Tattum & Tattum, 1992).

Parece ainda poder inferir-se que, este quadro de certo modo persistirá com maior importância nos alunos do 8º ano da escola da Malva-rosa e atenuar-se-á bastante na escola da Quinta dos Álamos.

Quanto às situações de não adesão ao trabalho escolar, parece existir uma maior preocupação com as mesmas por parte dos professores da Quinta dos Álamos, designadamente o grupo dos provisórios. Será que este clima de maior preocupação com o ambiente de aprendizagem se reflecte numa melhoria progressivamente maior da adesão dos alunos desta escola às tarefas e actividades escolares ao longo do seu percurso escolar?

Perante esta reflexão sobre as características das duas escolas—caso colocam-se-nos quatro hipóteses centrais relativamente às aprendizagens e comportamento disciplinar dos estudantes que as frequentam, as quais passamos a equacionar:

- A. Na escola onde se combina um ambiente relacional positivo e pouco formal, com uma preocupação proactiva com a disciplina e uma evidente consistência no pensamento e na acção dos seus professores os alunos tenderão a progredir no sentido de uma melhor adaptação às normas e regras escolares e a evoluir mais positivamente nas aprendizagens do que na escola que valoriza pouco as relações interpessoais e muito as relações formais e hierárquicas e na qual existe pouca consistência entre os seus professores.
- B. Na escola em que existe uma maior diferenciação de práticas de ensino e concomitantemente oportunidades mais diversificadas de aprendizagem os alunos tenderão a progredir nas suas aprendizagens de forma mais positiva do que na escola onde existe uma franca uniformidade nas práticas de ensino e, portanto, oportunidades menos diversificadas de aprendizagem.

- C. Na escola em que existe uma maior consistência nas representações e nas práticas dos diferentes professores observar-se-ão resultados de aprendizagem e padrões de comportamento mais próximos entre os alunos de diferentes turmas do que na escola que se caracteriza pela falta de consistência entre os professores.
- D. Na escola em que os professores manifestam uma maior preocupação com os comportamentos de não adesão ao trabalho escolar e simultaneamente uma maior valorização das normas e regras de carácter pedagógico os alunos apresentarão uma melhoria progressivamente maior nos comportamentos de adesão ao trabalho escolar, melhores aprendizagens e aproveitamento do que na escola em que este problema é menos valorizado.

O estudo longitudinal que apresentamos no capítulo seguinte foram orientados por estas quatro hipóteses centrais, para a discussão das quais os seus resultados serão mobilizados.

CAPÍTULO III - Estudo longitudinal

1. Escola da Quinta dos Álamos

1.1. Evolução do comportamento disciplinar dos alunos ao longo de dois anos

Como ficou dito no capítulo da metodologia aquando da apresentação dos objectivos específicos do estudo longitudinal, um dos aspectos do percurso escolar dos alunos sobre os quais este incidiu foi a evolução do comportamento disciplinar.

Por comportamento disciplinar entende-se o conjunto de acções dos alunos que estão ou não de acordo com o quadro de referência constituído pelos códigos e as normas instituídas na sua respectiva escola e turma, assim como a imagem que os seus professores têm dessas mesmas acções.

O nosso interesse central de compreender o fenómeno da indisciplina, assim como os seus reflexos nos percursos escolares dos alunos, aliado às opções metodológicas já oportunamente apresentadas, levaram-nos a assentar o estudo desta dimensão do comportamento dos alunos essencialmente na observação directa e sistemática dos comportamentos considerados de indisciplina. Esta informação foi cruzada com outra recolhida junto dos directores de turma acerca da sua imagem do comportamento disciplinar dos respectivos alunos e turmas enquanto grupos, utilizando uma escala tipo Likert de 1 a 5, na qual o ponto 1 corresponde ao comportamento muito disciplinado e o ponto 5 ao comportamento muito indisciplinado, com as respectivas situações intermédias (ver Anexo VIII).

A composição das amostras de alunos observadas em cada escola-caso e respectivos critérios de selecção, assim como os critérios de indisciplina utilizados, o processo de observação desenvolvido e os procedimentos de análise dos dados de observação foram apresentados com detalhe no capítulo da metodologia.

Em cada um dos anos lectivos em que decorreu o estudo longitudinal os alunos foram observados directamente pela investigadora em três momentos (Outubro/Novembro, Fevereiro/Março e Maio/Junho, respectivamente). A opinião do respectivo director de turma foi recolhida em Maio de cada ano lectivo.

As análises dos dados da observação directa que a seguir apresentamos assentam nos resultados da transformação dos dados brutos de observação em valores médios de comportamentos de indisciplina por aluno e por período de 30 minutos de observação, dadas as diferenças no número de aulas observadas por aluno, como explicámos no capítulo da metodologia.

Esta metodologia foi aplicada de modo idêntico nas duas escolas, como sempre.

1.1.1. A indisciplina observada

No **Quadro 41** pode observar-se alguns indicadores estatísticos relativos aos comportamentos de indisciplina observados nos 27 alunos da amostra desta escola no 1º e no 2º ano de observação.

Quadro 41 - Comportamentos de indisciplina por categorias

	1º ano (N=27)			2º ano (N=27)		
	média	amplitude	desvio - padrão	média	amplitude	desvio - padrão
Distracções e entretenimentos	0,54	0 – 2,89	0,55	0,51	0 – 2,40	0,55
Movimentos “não permitidos”	0,33	0 – 1,42	0,37	0,14	0 – 1,00	0,28
Perturbação da relação entre colegas	0,08	0 – 0,86	0,17	0,04	0 – 0,67	0,15
Perturbação da relação professor - aluno	0,07	0 – 0,86	0,18	0,01	0 – 0,20	0,05
Comportamentos não convencionais	0,13	0 – 0,86	0,22	0,21	0 – 2,00	0,55
Comportamentos barulhentos	0,14	0 – 1,08	0,25	0,08	0 – 0,60	0,16
Comportamentos de não adesão ao trabalho	0,16	0 – 0,50	0,15	0,12	0 – 1,20	0,25
Total	1,45	0 – 4,71	1,28	1,12	0 – 7,00	1,52

Considerando as médias dos totais de comportamentos registados anualmente por aluno, verifica-se um apreciável abaixamento dos comportamentos de indisciplina (no 1º ano a média tem o valor 1,45 comportamentos de indisciplina por cada período de 30 minutos de observação e no 2º ano baixa para 1,12). Aliás, se observarmos as médias de comportamentos por categoria verificamos que todas diminuem os seus valores do primeiro para o segundo ano, à excepção da categoria comportamentos não convencionais (passa de 0,13 para 0,21).

Observa-se ainda um grande aumento das amplitudes e dos valores do desvio-padrão, tanto a nível das médias dos totais dos comportamentos, como nas médias das categorias “comportamentos de não adesão ao trabalho” e “comportamentos não convencionais”, o que indicia um aprofundamento das diferenças de comportamento entre alunos no 2º ano, particularmente nestes tipos de comportamento.

Tanto no 1º como no 2º anos a categoria de comportamentos mais frequente é distracções e entretenimentos ($\mu=0,54$ e $\mu=0,51$, respectivamente), seguida no 1º ano da categoria movimentos

“não permitidos” ($\mu=0,33$) e no 2º da categoria comportamentos não convencionais ($\mu=0,21$). São as categorias que incluem os comportamentos perturbadores das relações interpessoais aquelas que apresentam médias mais baixas, tanto no primeiro como no segundo anos. Qualquer delas apresenta um abaixamento de frequência do 1º para o 2º ano, sendo que os comportamentos perturbadores da relação entre colegas passa de $\mu=0,08$ para $\mu=0,04$ e os comportamentos perturbadores da relação professor–aluno passam de $\mu=0,07$ para $\mu=0,01$.

Quanto aos comportamentos propriamente ditos, apresenta-se no QUADRO 43 a seriação, do mais frequente para o menos frequente dos quatro itens com médias mais elevadas, para cada ano do estudo.

Quadro 42 - Comportamentos de indisciplina mais frequentes

1º ano (N=27)	2º ano (N=27)
Rir ($\mu = 0,33$)	Conversar ($\mu = 0,23$)
Balancear-se na cadeira ($\mu = 0,27$)	Rir ($\mu = 0,19$)
Não trabalhar ($\mu = 0,15$)	Estragar material e equipamento escolar ($\mu = 0,11$)
Fazer rir os colegas ($\mu = 0,13$)	Balancear-se na cadeira ($\mu = 0,10$)

Enquanto que no 1º ano o comportamento mais frequente é “rir”, no 2º “conversar com o colega do lado” é nitidamente a forma mais frequente de fugir aos constrangimentos das situações pedagógicas e o riso passa a ter um lugar mais secundário. O item “não trabalhar” perde peso no segundo ano (passa de uma média de 0,15 para uma média de 0,06), parecendo ocorrer um progressivo aumento de adesão ao trabalho escolar nos alunos observados nesta escola ao longo destes dois anos (N=27). Em contraste, o item “estragar material e equipamento escolar” apresenta uma acentuada subida na sua frequência (passa de $\mu = 0,08$ para $\mu = 0,11$), se bem que mantendo o mesmo tipo de comportamentos, que são quase em exclusivo “riscar a mesa do aluno”.

No 1º ano de observação, ou seja, quando os alunos desta amostra entraram nesta escola para o 7º ano, 14 alunos (52% da amostra) apresentavam um “perfil” idêntico de comportamento disciplinar, caracterizado pela ausência ou escassa frequência quer de comportamentos perturbadores das relações interpessoais, quer de comportamentos não convencionais ou barulhentos quer ainda de comportamentos de não adesão ao trabalho. Destes 14 alunos nove eram do sexo feminino (60% do total de raparigas) e cinco eram do sexo masculino (42% do total de rapazes).

Doze destes alunos mantiveram o mesmo perfil de comportamento no ano lectivo seguinte. As restantes duas alunas apresentaram mudanças no que se refere à adesão ao trabalho escolar, verificando-se no ano seguinte maior frequência de comportamentos de dispersão (rir, conversar com os colegas, não trazer material escolar, fazer barulho).

No 2º ano, juntam-se mais seis alunos àquele grupo inicial caracterizado por um comportamento disciplinar adequado às expectativas escolares e sociais, o qual passou a incluir 18

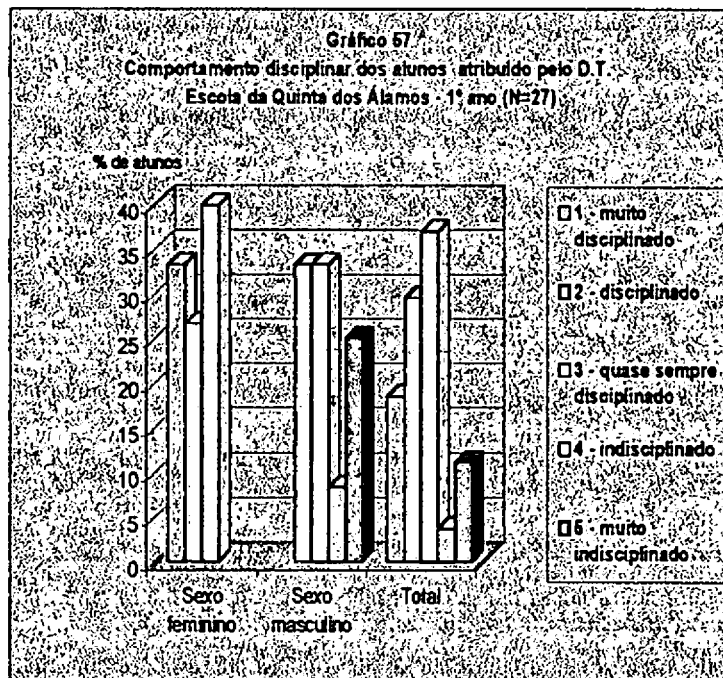
alunos (67% do total da amostra), sendo 10 do sexo feminino (67% das alunas) e 8 do sexo masculino (67% dos alunos).

Observou-se, portanto, uma assinalável evolução pela positiva nesta amostra de alunos ao longo destes dois anos, com particular realce no grupo dos alunos do sexo masculino.

1.1.2. O comportamento disciplinar dos alunos visto pelo director de turma

Como já afirmámos anteriormente, no final de cada um dos dois anos lectivos em que decorreu o estudo foi pedido ao director de turma dos alunos, cujo comportamento foi observado, que se pronunciassem acerca do modo como viam o comportamento disciplinar de cada aluno e da turma enquanto grupo.

Nos **Gráficos 57 e 58** apresentam-se os resultados obtidos nesta escola, respectivamente no 1º e 2º ano do estudo.

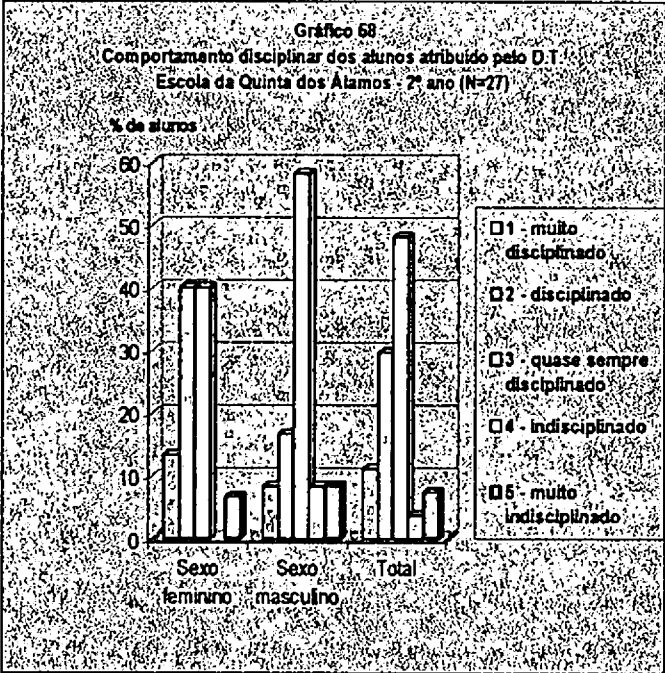


Considerando o conjunto dos 27 alunos, no 1º ano (**Gráfico 57**) a categoria "alunos com comportamento quase sempre disciplinado" é aquela que inclui maior percentagem de alunos. No caso das alunas, o comportamento das restantes é visto como "muito disciplinado" ou "disciplinado", ou seja, os directores de turma consideram todas as alunas disciplinadas.

Quanto ao sexo masculino, se bem que a maioria seja ACD¹¹⁶ (85,18%), nenhum é considerado "muito disciplinado", quatro alunos são ACI, dos quais três são vistos como tendo comportamento "muito indisciplinado".

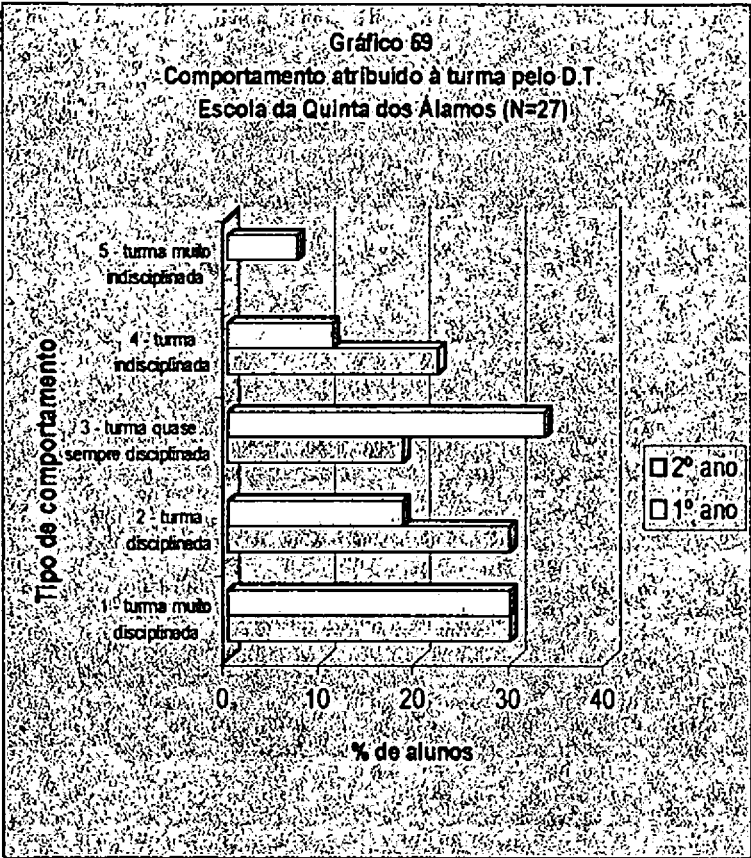
¹¹⁶ Utilizaremos a sigla ACD para designar os alunos cujo comportamento é visto pelo director como *muito disciplinado*, *disciplinado* ou *quase sempre disciplinado* e a sigla ACI para designar os alunos cujo comportamento é visto pelo director de turma como *indisciplinado* ou *muito indisciplinado*.

No 2º ano (Gráfico 58), para o total da amostra observa-se um aumento muito ligeiro da percentagem de ACD, ou seja, os alunos cujo comportamento é considerado “muito disciplinado”, “disciplinado” ou “quase sempre disciplinado”, que constituem neste ano 88,89% da amostra, enquanto que no 1º ano constituíam 85,18%. A melhoria da imagem dos directores de turma acerca do comportamento disciplinar dos alunos é bastante acentuada no grupo dos alunos do sexo masculino, uma vez que no primeiro ano 25,00% dos rapazes foram considerados “muito indisciplinados” e no 2º ano apenas 8,33% são incluídos nesta categoria; também um dos alunos do sexo masculino passa a ser visto como tendo comportamento “muito disciplinado”, enquanto que no 1º ano esta categoria estava vazia para os alunos do sexo masculino; nota-se também um aumento da percentagem de alunos cujo comportamento é visto como “quase sempre disciplinado”. Quanto às **alunas** uma delas passou a ser vista, no 2º ano, como tendo comportamento “muito indisciplinado”, observando-se também um aumento da percentagem de alunas vistas como tendo comportamento “disciplinado” e um abaixamento da percentagem de alunas cujo comportamento é qualificado de “muito disciplinado”; a categoria alunas com comportamento “quase sempre disciplinado” mantém-se absolutamente estável.



Quanto à apreciação dos directores de turma acerca do **comportamento das turmas** onde estavam integrados os alunos da amostra, apresenta-se no **Quadro 46** e no **Gráfico 59** os resultados obtidos no 1º e no 2º ano.

Parece haver uma certa tendência para os professores, no 2ºano, considerarem as turmas que os alunos da amostra intergravam menos disciplinadas do que no primeiro. Há uma pequena percentagem de alunos (11,11%, ou seja, dois alunos) que no 2º ano estavam incluídos numa turma considerada muito indisciplinada, o que não acontecia no 1º ano, em que esta categoria estava vazia. Também aumenta a percentagem de alunos enquadrados em turmas incluídas na categoria 3 – turma quase sempre disciplinada – e diminui a percentagem de alunos incluídos em turmas consideradas disciplinadas. Todavia, o número de alunos incluídos em turmas consideradas indisciplinadas desce para metade do primeiro para o 2º ano.



Outros indicadores estatísticos reforçam a ideia de uma tendência para a imagem do comportamento disciplinar das turmas ser menos positiva no 2º ano, como se pode observar na tabela seguinte:

Quadro 43 - Comportamento disciplinar atribuído às turmas pelo D.T.

	Média	Mediana	Moda	Desvio - padrão	Amplitude
1º ano	2,32	2	2	1,12	1 - 4
2º ano	2,50	3	3	1,23	1 - 5

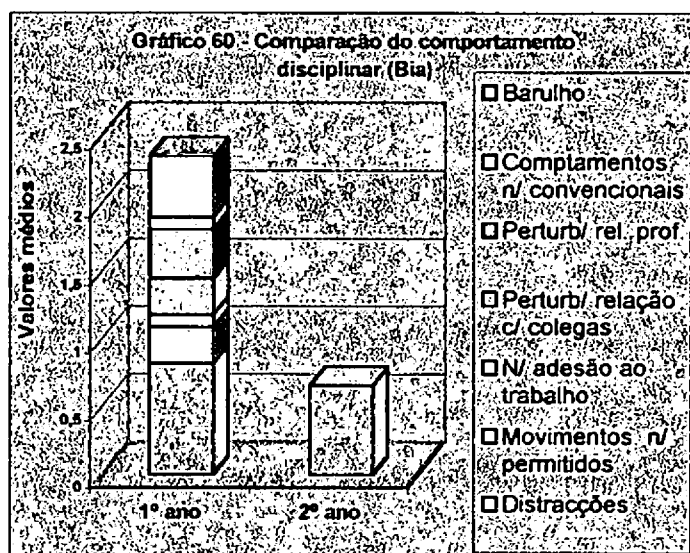
Tanto a média, como a mediana e a moda sobem de valor, isto é, há uma nítida deslocação para uma imagem “menos disciplinada” das turmas que incluem os alunos da amostra, se bem que estes indicadores também revelem que a maior parte dos alunos se enquadravam em turmas consideradas disciplinadas pelos seus directores de turma. O valor do desvio-padrão bem como a amplitude também aumentam do primeiro para o segundo ano, o que é revelador de um aprofundamento das diferenças no comportamento das turmas no segundo ano, tal como vimos no caso dos alunos quando considerados individualmente.

1.1.3. A observação de alguns alunos—caso

A fim de ilustrar a evolução do comportamento disciplinar de casos específicos, seleccionámos quatro casos de alunos, dois dos quais apresentaram uma evolução bastante positiva do seu comportamento nestes dois anos de observação – o caso da Bia e o caso do Hélio. Inversamente o caso da Sara é exemplo de mudança de um comportamento disciplinar adequado para um comportamento menos consentâneo com as situações pedagógicas. O caso do Lucas constitui o único da amostra que mantém o mesmo perfil de comportamento não adequado ao longo dos dois anos de observação, agravando-se no 2º ano.

O caso da Bia

- Aluna luso-africana, integrada numa família muito numerosa.
- Tinha 14 anos de idade à data da entrada no 7º ano.
- Muito extrovertida e alegre.
- No 7º ano frequentou uma turma no horário da tarde considerada “quase sempre disciplinada” pela directora de turma, transitou para o 8º ano, integrando uma turma também de tarde, considerada “indisciplinada” pela directora de turma.
- No **Gráfico 60** apresentamos a evolução do comportamento disciplinar da Bia, registado.



Como se observa, registaram-se grandes modificações no comportamento disciplinar desta aluna. No 1º ano, salienta-se uma grande variedade de comportamentos de indisciplina que se distribuem pelas diferentes categorias e que apresentam uma frequência acima da média nas categorias perturbação das relações com os colegas, perturbação da relação professor/aluno, barulho e distrações. No 2º ano, os comportamentos registados restringem-se à categoria distrações (conversar com os colegas e brincar), cuja frequência se situa abaixo da média.

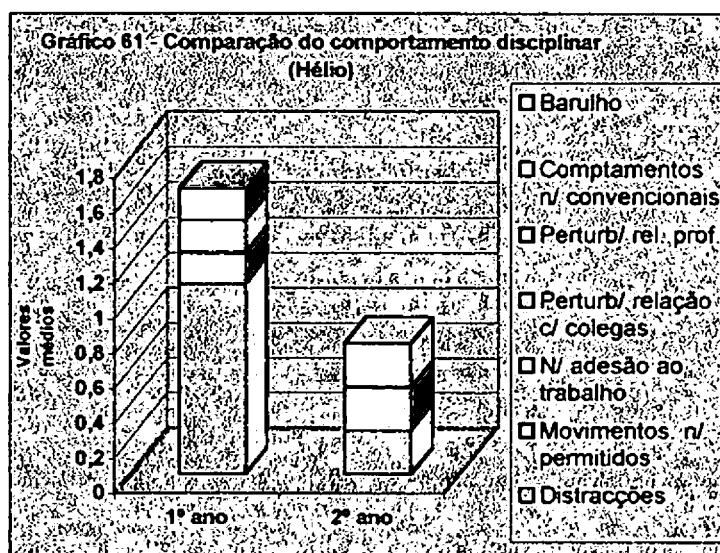
O aspecto talvez mais saliente da evolução positiva do comportamento disciplinar desta aluna é

a mudança no domínio das relações interpessoais. Enquanto que, no 1º ano se registaram comportamentos como “ameaçar e insultar colegas”, “interromper sistematicamente o professor” e até “subverter o discurso do professor”, no 2º ano não se registou qualquer comportamento deste tipo.

A evolução observada no comportamento da aluna também teve correspondência na evolução positiva da imagem dos directores das turmas que frequentou. Enquanto que no 7º ano a directora de turma a considerou “quase sempre disciplinada” no 8º ano a directora de turma considerou-a uma aluna “disciplinada”. A Bia perspectivava o seu comportamento em sala de aula como uma resposta ao estilo de liderança e às relações de poder que os professores estabeleciam. No 1º ano de observação os professores da turma que frequentou apresentavam estilos disciplinares muito diversos e os comportamentos de indisciplina que registámos ocorreram na sua grande maioria apenas em duas disciplinas Inglês e História, cujas professoras apresentavam um estilo disciplinar bastante permissivo.

O caso do Hélio

- Aluno luso-africano, integrado numa família muito numerosa.
- Tinha 13 anos de idade à data da entrada no 7º ano.
- No 1º ano de observação frequentou uma turma da manhã, onde se integrava também um pequeno grupo de amigos, seus colegas de escola do ciclo anterior e vizinhos. Não transitou para o 8º ano. A turma que frequentou no 1º ano de observação foi considerada “disciplinada” pela directora de turma. A turma que frequentou no 2º ano de observação foi considerada “quase sempre disciplinada” pela directora de turma.
- No **Gráfico 61** apresenta-se a evolução do comportamento disciplinar do Hélio registado.



A evolução positiva do comportamento do Hélio está associada fundamentalmente à franca redução dos comportamentos da categoria distrações (rir, fazer rir e conversar com os colegas) que tendo no 1º ano cerca do dobro da frequência média da amostra, no 2º passa para cerca de metade.

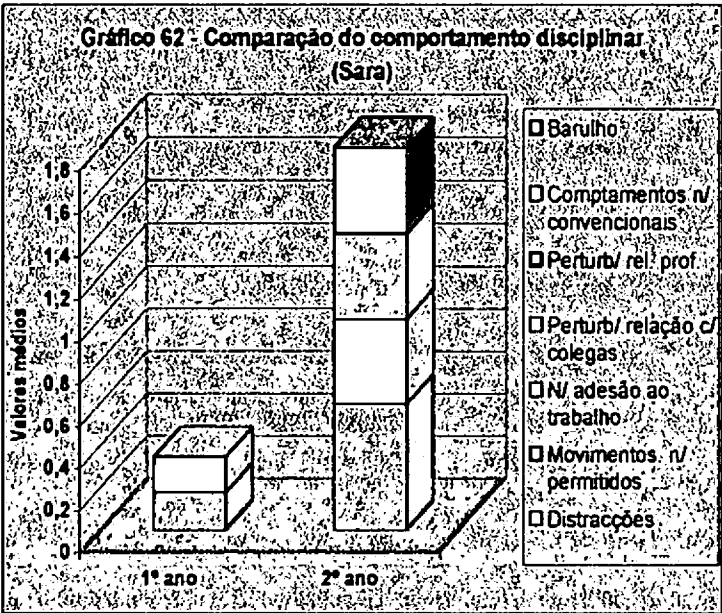
No que respeita aos comportamentos de não adesão ao trabalho escolar, enquanto que no 1º ano se observou uma frequência ligeiramente acima da média da amostra, no 2º está francamente acima da média. Todavia, enquanto que no 1º ano se registaram situações em que era previsto o aluno desenvolver determinadas tarefas e isso não acontecia, no 2º ano os registos nesta categoria restringem-se ao item “não traz o material escolar necessário” (livro, caneta, borracha).

Não se trata, apesar de tudo de um caso tão evidente como o da Bia. As observações do comportamento do Hélio foram realizadas em aulas de professores com estilos de disciplinação bastante consistentes e o comportamento registado do Hélio era bastante idêntico de aula para aula, em cada ano de observação.

A evolução positiva do comportamento observado é reforçada pela melhoria na imagem do respectivo director de turma acerca do comportamento disciplinar do aluno. Enquanto que no 1º ano de observação a directora de turma considerou o Hélio um aluno com “comportamento indisciplinado”, no 2º ano o director de turma considerou-o “disciplinado”.

O caso da Sara

- Aluna luso-africana, integrada em família numerosa.
- Tinha 12 anos de idade à data da entrada no 7º ano.
- No 1º ano de observação fez parte de uma turma da manhã, considerada “disciplinada” pelo director de turma. Não transitou para o 8º ano. A turma que frequentou no 2º ano de observação foi considerada “quase sempre disciplinada” pela directora de turma.
- No **Gráfico 62** apresenta-se a evolução do comportamento disciplinar da Sara registado.



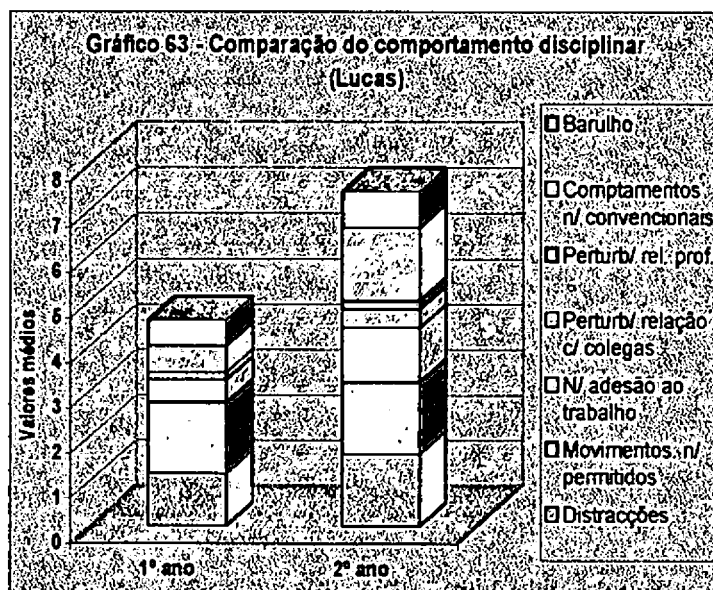
Observa-se um evidente aumento dos comportamentos não adequados às regras de funcionamento das situações pedagógicas. Enquanto que, no 1º ano de observação a Sara apenas apresentou alguns comportamentos de distracção (muito abaixo da média da amostra) e de não

adesão ao trabalho escolar (frequência equivalente à média), no **2º ano** os comportamentos barulhentos (gritar, fazer barulho com objectos), de não adesão ao trabalho escolar e não convencionais (riscar mesa e cadeira) dispararam para valores muito acima das respectivas médias. Nas categorias relativas às relações interpessoais não se observa qualquer alteração, ou seja, tanto no 1º como no 2º ano não se registou qualquer comportamento de perturbação das relações interpessoais. A qualificação da directora de turma do respectivo ano apenas se altera de “aluna disciplinada” no 1º ano para “aluna quase sempre disciplinada” no 2º.

O caso da Sara parece ser daqueles em que a evolução do comportamento disciplinar no sentido de uma menor conformidade às normas escolares está intimamente associada a um percurso de insucesso escolar. Na amostra desta escola a Sara é a aluna com maior taxa de absentismo, a qual no 1º ano de observação se reflecte numa progressiva falta de aproveitamento escolar e na retenção no final do 7º ano. No 2º ano, o absentismo decresce, se bem que se mantenha ainda ao nível mais elevado da amostra e a falta de aproveitamento também, agora associada a um aumento de comportamentos de dispersão e de não adesão ao trabalho escolar.

O caso do Lucas

- Aluno luso; vivia com os pais e dois irmãos.
- Tinha 12 anos de idade à data da entrada no 7º ano.
- No 1º ano de observação integrou uma turma da tarde, considerada “indisciplinada” pela directora de turma. Transitou para o 8º ano, frequentando uma turma da manhã considerada “muito indisciplinada” pela directora de turma.
- No **Gráfico 63** apresenta-se a evolução do comportamento disciplinar do Lucas, registado.



O Lucas é o aluno da amostra desta escola que apresenta maior frequência de comportamentos

de indisciplina, tanto no 1º como no 2º ano de observação, e que mantém nos dois anos a qualificação de "aluno considerado indisciplinado" pela respectiva directora de turma. Durante o 2º ano, a frequência de comportamentos de indisciplina registados distancia-se ainda muito mais da dos restantes alunos da amostra, como pode ver-se comparando os casos que seleccionámos. No 1º ano registámos uma grande diversidade de comportamentos inadequados às respectivas situações pedagógicas, cuja frequência em todas as categorias excedia as frequências médias da amostra desta escola. Apenas a categoria perturbação da relação professor/aluno não apresenta registos. No 2º ano a tendência é a mesma em todas as categorias e também se registam comportamentos não desejados na categoria relação professor/aluno ("interromper sistematicamente o professor"). Nos comportamentos não convencionais o mais frequente é "riscar mesa e cadeira", mas também "sentar-se em cima da mesa e pôr os pés em cima da cadeira da frente". Quanto aos comportamentos barulhentos registaram-se os seguintes: "assobiar", "bater palmas", "gritar". O Lucas distingue-se dos restantes colegas não só pela enorme quantidade de comportamentos de indisciplina que apresenta, como pela sua diversidade, que vai desde comportamentos que têm uma "função de proposição" e de "evitamento da tarefa", até comportamentos com "função de obstrução ou boicote" (Estrela, M. T., 1994), mantendo-se e nalguns aspectos agravando-se este cenário no 2º ano de observação.

1.1.4. Evolução do comportamento disciplinar-síntese

Quando analisamos a informação relativa aos comportamentos de indisciplina observados nesta escola, o primeiro aspecto de realçar é o reduzido número de comportamentos por aluno. Por outro lado, as categorias de comportamentos que apresentam maior frequência são as "distracções e entretenimentos" e os "movimentos não permitidos". Os comportamentos perturbadores das relações interpessoais apresentam um significado muito reduzido em termos de frequência.

Do 1º para o 2º ano de observação, regista-se uma redução geral dos comportamentos de indisciplina nas diferentes categorias, à excepção dos "comportamentos não convencionais". A redução da frequência dos comportamentos perturbadores das relações interpessoais é bastante evidente, apesar da sua fraca expressão. Este tipo de comportamentos apresenta uma redução para metade no caso dos comportamentos perturbadores da relação professor-aluno e para 1/7 no caso dos comportamentos perturbadores das relações entre alunos. Parece igualmente observar-se uma evolução positiva na adesão ao trabalho escolar. Considerando as funções dos comportamentos de indisciplina propostas por Estrela, M.T. (1992, 1994), verifica-se que uma grande maioria dos comportamentos observados incluem-se nos comportamentos de "proposição" e de "evitamento da tarefa", seguindo-se os comportamentos com função de obstrução ou de boicote. Comportamentos com "função de contestação" apresentaram uma frequência baixíssima e apenas dois alunos os revelaram.

Os directores de turma consideram o comportamento disciplinar dos alunos bastante conforme às regras escolares, logo no 1º ano de observação (todos os alunos pela primeira vez no 7º ano). Contudo, esta imagem é mais saliente no caso das alunas, sendo todas consideradas disciplinadas, enquanto que o comportamento dos alunos, rapazes, é visto como mais instável. No 2º ano, observa-se uma melhoria na imagem do comportamento disciplinar dos alunos do sexo masculino e um certo

agravamento na imagem das alunas, o que corresponde bastante às mudanças por nós observadas, sendo o balanço do conjunto da amostra positivo. A par desta melhoria na imagem individual da maior parte dos alunos, designadamente nos do sexo masculino, observa-se um certo agravamento na imagem das turmas a que os alunos pertenciam.

Os indicadores estudados apontam para um aprofundamento das diferenças entre turmas concomitante com o aprofundamento das diferenças no comportamento disciplinar a nível individual.

1.2. Evolução das aprendizagens e aproveitamento escolar

Como foi descrito no capítulo da metodologia, no nosso estudo a abordagem do aproveitamento escolar foi feita a partir de dois tipos de informação:

1. as classificações dos alunos das amostras seleccionadas em cada escola, atribuídas pelos respectivos professores das diferentes disciplinas, no final do 1º ano do estudo (todos os alunos frequentavam o 7º ano de escolaridade) e no final do 2º ano do estudo (alunos no 8º ano e alunos no 7º ano);
2. as classificações obtidas por uma amostra mais alargada de alunos em cada escola, em provas de Língua Portuguesa e de Matemática, aplicadas segundo o esquema teste – reteste no início do 1º ano do estudo (todos os alunos no início do 7º ano) e no final do 2º ano do estudo (alunos no final do 8º ano e alunos no final do 7º ano).

1.2.1. Classificações atribuídas pelos professores e aproveitamento escolar

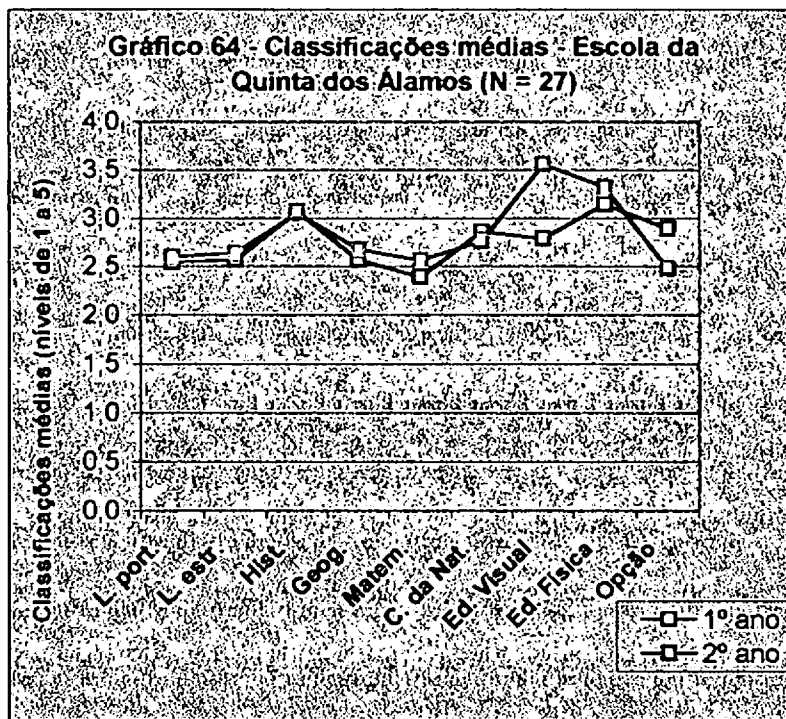
No **Gráfico 64** representa-se a distribuição das médias das classificações atribuídas pelos professores desta escola no final de cada ano de observação¹¹⁸.

Como se pode observar, o nível médio das classificações é bastante baixo nos dois anos de observação, se bem que no 2º ano ligeiramente superiores na maioria das disciplinas. Apenas nas disciplinas de História e de Educação Física se verificou um valor acima de três¹¹⁹ nos dois momentos de observação. Nas disciplinas de Línguas (materna e estrangeira) e de Matemática também a moda apresenta o valor dois, ou seja, nestas disciplinas a maior parte dos alunos foram classificados com uma nota inferior ao satisfatório (nível dois), tanto no 1º como no 2º ano de observação. No 2º ano,

¹¹⁸ Foram considerados os 27 alunos da amostra escolhida para observação do comportamento disciplinar, como foi dito no capítulo da metodologia. Aos restantes cinco alunos dos 32 da amostra inicial não foram atribuídas classificações, nem foram observados por nós dado o excessivo número de faltas ou mesmo o abandono escolar. Este aspecto será tratado no tópico abandono escolar.

¹¹⁹ No sistema de classificação seguido no 3º ciclo do ensino básico as classificações são feitas por níveis de 1 a 5, sendo os níveis 1 e 2 considerados níveis que espelham a obtenção de resultados de aprendizagem pouco satisfatórios ou insuficientes, o nível 3 resultados satisfatórios ou suficientes e os níveis 4 e 5 resultados bons e muito bons, respectivamente.

a moda das classificações de Língua Portuguesa subiu para o nível três (Anexos LXXXV e LXXXVII).



Considerando agora o aproveitamento global dos alunos da amostra, verificou-se que:

- no **1º ano**, 18 dos 32 alunos que constituíam a amostra inicial transitaram para o 8º ano (56,3%);
- no **2º ano**, catorze destes 18 alunos transitaram para o 9º ano;
- apenas 14 alunos da amostra inicial (43,8%) concluíram os 7º e 8º anos em dois anos, como seria de esperar.

Estabelecendo a relação entre o aproveitamento e a imagem do director de turma acerca do comportamento das turmas que estes alunos frequentaram nos dois anos deste estudo, observa-se o seguinte:

- dos 16 alunos que integraram turmas consideradas disciplinadas (TDC) nos dois anos de observação, 10 concluíram o 8º ano (62,5%);
- dos restantes 16 alunos que integraram pelo menos um ano uma turma considerada indisciplinada (TCI), apenas 5 concluíram o 8º ano (31,3%).

Relacionando a imagem do director de turma acerca do comportamento disciplinar¹¹⁹ e o aproveitamento escolar dos alunos, observa-se o seguinte:

¹¹⁹ No estudo da regressão da variável comportamento disciplinar observado considerando diferentes variáveis entre as quais a representação do director de turma acerca do comportamento dos alunos observou-se que esta última é uma variável predictiva nos dois anos do estudo ($t=5,926$; $p < 0,001$ e $t= 5,513$; $p < 0,001$, respectivamente) (Anexo LXXXIX). Podemos assim afirmar que existe uma concórdância de certo modo segura entre a representação do director de turma acerca do comportamento disciplinar dos alunos e o efectivo comportamento dos mesmos.

- no 1º ano, dos 24 alunos considerados disciplinados (ACD) 17 transitaram para o 8º ano (70,8%);
- no 1º ano, dos 7 alunos considerados indisciplinados (ACI) apenas 1 transitou para o 8º ano (14,3%);
- dos 21 alunos que mantiveram o estatuto de ACD nos 2 anos do estudo, 13 terminaram o 8º ano (61,4%);
- o único aluno (Lucas, aluno-caso, p. 446) que manteve nos dois anos o estatuto de ACI também terminou o 8º ano;
- dos 5 alunos cuja imagem do director de turma acerca do seu comportamento se alterou nos dois anos de observação (ACD/ACI ou ACI/ACD) nenhum terminou o 8º ano;
- nos dois anos de observação, verificou-se uma enorme correspondência entre o estatuto de ACI e a falta de aproveitamento, ou seja, os alunos ACI não transitaram no respectivo ano em que tal classificação lhe é atribuída, com excepção de um caso ¹²⁰.

Na amostra de alunos desta escola, parece existir uma ligação entre o comportamento disciplinar e o aproveitamento escolar, ao contrário do que Caldeira, S. observou (*op. cit.*: 172/173).

1.2.2. Resultados no esquema teste–reteste

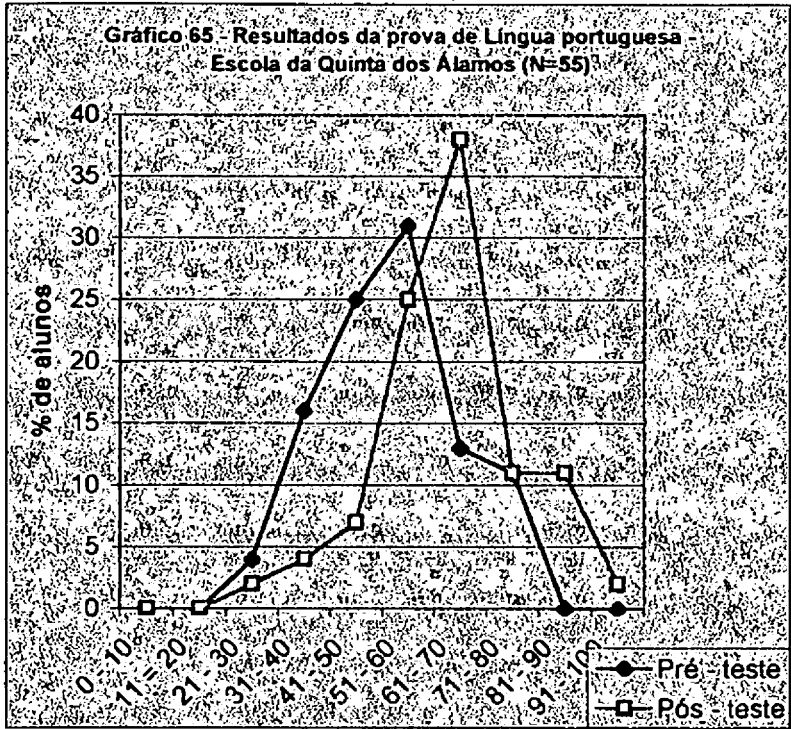
1.2.2.1. Língua portuguesa

Os resultados dos alunos da amostra desta escola no esquema teste–reteste de Língua portuguesa parece indiciarem uma certa evolução positiva nas aprendizagens, como se pode ver no **Gráfico 65**, no qual se representa a distribuição dos alunos pelas diferentes classes de resultados. Enquanto que, a média dos resultados no pré–teste é de 52,1%, no pós–teste sobe para 63,1%.

A nota mais baixa na 1ª aplicação é de 24,0% e continua a sê-lo na 2ª aplicação, a nota mais alta sobe de 80,0% para 91,5%.

¹²⁰ O caso do Lucas que abordámos no ponto anterior. Este aluno foi considerado indisciplinado nos dois anos de observação e transitou de ano em qualquer deles.

É nítido o aumento da frequência de alunos nas classes de classificações mais elevadas sendo que na 1ª aplicação 55% dos alunos obteve uma classificação acima de 50,0% e na 2ª aplicação a percentagem de alunos sobe para 87%.



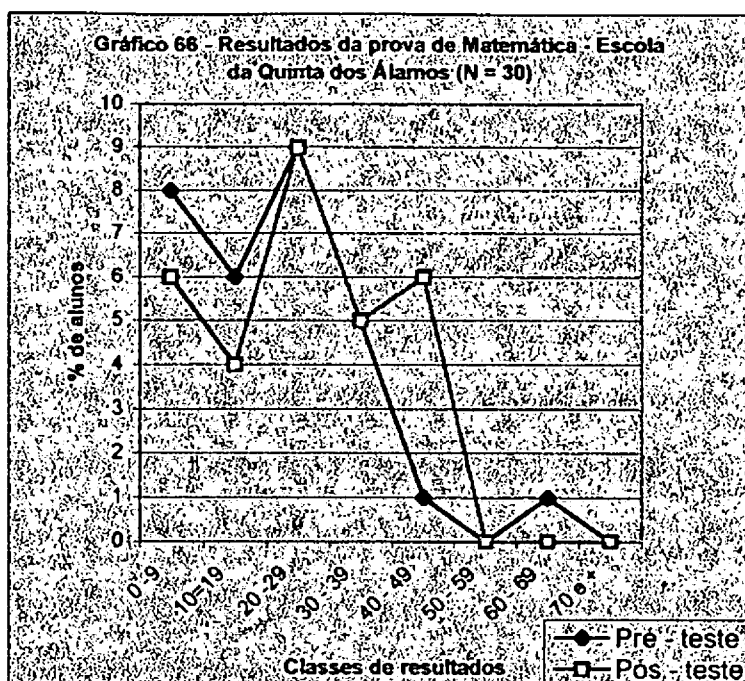
1.2.2.2. Matemática

Os resultados obtidos pelos alunos da amostra desta escola nas duas aplicações do teste de Matemática indiciam um nível muitíssimo baixo de aprendizagens nesta disciplina, tendo em conta as aquisições que é esperado oficialmente que tenham sido já realizadas nesta fase da escolaridade.

A média dos resultados é baixíssima tanto na primeira aplicação como na segunda (21,1% e 24,1%, respectivamente).

A nota mínima no pré-teste é de 3,0% e no pós-teste é ainda mais baixa (1%). A nota máxima é obtida pelo mesmo aluno nas duas aplicações, mas sofre um abaixamento, ou seja, passa de um resultado de 61% para 45%.

Enquanto que no pré-teste apenas um aluno obteve uma classificação acima de 50%, no pós-teste as classificações de todos os alunos situaram-se abaixo dos 50%, como se pode observar no Gráfico 66.



Em resumo, os níveis de aprendizagem e de aproveitamento dos alunos desta escola revelam-se bastante baixos. Nos dois anos de observação, as classificações dos professores nas diferentes disciplinas apresentam-se abaixo do nível satisfatório na maior parte dos casos, mas em especial nas disciplinas de Línguas, Geografia, Matemática e Ciências da Natureza. O aproveitamento geral é obviamente também muito insatisfatório, sendo que apenas 43,8% dos alunos da amostra inicial (N = 32) concluem o 8º ano no final do 2º ano do estudo. Apesar de tudo, as aprendizagens efectivas revelam-se muito diferenciadas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Enquanto que na primeira se observou uma evolução bastante positiva nas aprendizagens, na segunda o *deficit* de aprendizagens, tanto no início do estudo como no final, supera todas as expectativas menos optimistas, ou seja, passados dois anos os alunos em geral parece continuarem com as mesmas dificuldades que tinham no início do estudo.

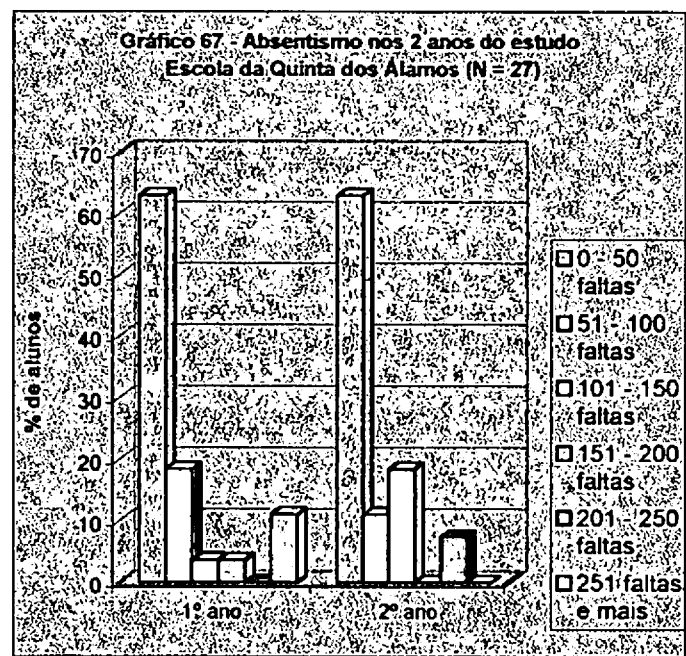
1.3. Assiduidade e absentismo

Nesta escola, como na da Malva-rosa, observámos também a assiduidade dos alunos da amostra que se mantiveram na respectiva escola ao longo dos dois anos de estudo longitudinal. No caso da escola da Quinta dos Álamos foram 27 alunos.

No **Gráfico 67** representa-se a distribuição das frequências relativas de alunos desta amostra pelas classes de número de faltas consideradas, no dois anos do estudo.

Verifica-se que nos dois anos de observação a classe que apresenta maior frequência relativa de faltas é a de 0 a 50 faltas, ou seja, tanto no 1º como no 2º anos a maioria dos alunos da amostra apresenta um total anual de faltas igual ou inferior a 50. Considerando o número de aulas semanal de cada disciplina dos currículos do 7º e do 8º anos, multiplicando esse número pelas cerca de 30

semanas de aulas de cada ano lectivo, realizaram-se cerca de 720 aulas por ano, logo 50 faltas representam uma taxa de 6,9% desse total, ou seja, a maioria dos alunos desta escola apresentou um taxa de assiduidade igual ou superior a 93,1%.



No 1º ano, a média anual de faltas dos alunos desta escola foi de 74,1 faltas, o que corresponde a uma taxa média de assiduidade de 89,7%. No 2º ano, observa-se uma redução da média anual de faltas para 63,7, o que corresponde, como é óbvio, a um aumento da taxa média de assiduidade a qual alcança o valor 91,2%.

Esta melhoria geral da assiduidade deve-se em parte à melhoria da assiduidade dos três alunos que no 1º ano apresentaram mais de 250 faltas anuais. Como se vê esta classe fica vazia no 2º ano. A grande redução da amplitude que se observa do 1º para o 2º ano do estudo reflecte bem este aspecto (Quadro 45) . Enquanto que, no 1º ano o número mínimo de faltas foi de 1 e o número máximo de 409, no 2º ano o número mínimo foi de zero e o máximo de 242 faltas. A aluna menos assídua (tanto no 1º como no 2º ano) (Sara, aluna-caso) passa de uma taxa de assiduidade de 43,2% para uma taxa de 66,4%. O outro aspecto que parece explicar a melhoria da assiduidade é o comportamento bastante mais assíduo da maior parte dos alunos do sexo masculino no 2º ano.

Como se vê no Quadro 45, no 1º ano do estudo a média de absentismo dos alunos do sexo masculino é bastante superior à das alunas (93,3 versus 57,9 faltas anuais), isto apesar de ser uma aluna que apresenta o número mais elevado de faltas, como acabámos de dizer.

No 2º ano, observa-se uma melhoria muito substancial da assiduidade por parte dos alunos do sexo masculino (a média anual de faltas passa de 93,3 para 58,8), enquanto que nas alunas o absentismo apresenta um certo agravamento (passa de uma média de 57,9 para 67,6). Este agravamento reflecte a mudança observada na assiduidade de 5 alunas, as quais apresentavam níveis de assiduidade regulares no 1º ano e no 2º passam a situar-se num nível preocupante de absentismo

que dificilmente é compatível com um aproveitamento escolar satisfatório. Estas cinco alunas faziam parte de agregados familiares de rendimento económico muito baixo e com graves problemnas de carácter sócio-familiar (todas faziam parte de famílias monoparentais instáveis), o que levava a que fossem sobrecarregadas com tarefas de carácter familiar e outros encargos que muitas vezes as impediam de ser assíduas.

Quadro 44 – Absentismo e variável sexo

Faltas	1º ano						2º ano					
	Sexo masculino		Sexo feminino		Total		Sexo masculino		Sexo feminino		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 – 50	6	50,0	11	73,3	17	63,0	8	66,7	9	60,0	17	63,0
51 - 100	3	25,0	2	13,3	5	18,5	2	16,7	1	6,7	3	11,1
101 – 150	-	-	1	6,7	1	3,7	1	8,3	4	26,6	5	18,5
151 – 200	1	8,3	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-
201 – 250	-	-	-	-	-	-	1	8,3	1	6,7	2	7,4
250 e mais	2	16,7	1	6,7	3	11,1	-	-	-	-	-	-
Total	12	100	15	100	27	100	12	100	15	100	27	100
Média	93,3		57,9		74,1		58,8		67,6		63,7	
Amplitude	10 - 347		1 - 409		1 - 409		11 - 242		0 - 217		0 - 242	

Em síntese, os níveis médios de assiduidade nos dois anos de observação são bastante elevados (89,7% e 91,2%, respectivamente no 1º e no 2º anos) e observa-se uma melhoria, se bem que reduzida, do 1º para o 2º ano. No **1º ano**, o nível médio de assiduidade do grupo de alunos do sexo masculino é mais baixo do que o das alunas e no **2º ano** a situação inverte-se. Enquanto que, no 1º ano os alunos com elevado absentismo se distribuíam pelos dois sexos de forma quase equitativa (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino), no 2º ano o número de alunas com elevado absentismo é bastante maior (5 alunas e 2 alunos). Se bem que se observe uma melhoria geral da assiduidade esta fica a dever-se essencialmente ao grupo dos alunos do sexo masculino, dado que no grupo das alunas se verifica uma diminuição da assiduidade média.

1.4. Abandono escolar

O abandono escolar foi outro dos aspectos que elegemos para a observação dos percursos escolares dos alunos das amostras seleccionadas, tanto nesta escola como na escola da Malva-rosa.

Consideramos alunos que abandonaram o sistema aqueles que não se inscreveram na

respectiva escola para frequência do novo ano escolar, quer na transição do 1º para o 2º anos do estudo, quer deste para o seguinte.

No que respeita à escola da Quinta dos Álamos, no 1º ano registou-se abandono por parte de dois alunos e no segundo por parte de outros dois, o que dá uma taxa de abandono de 6,3% no primeiro ano ($N = 32$) e de 6,9% no segundo ($N = 29$), ou seja, uma taxa no conjunto dos dois anos de 12,5% da amostra inicial (4 alunos abandonaram numa amostra de 32). Os quatro alunos que abandonaram eram todos rapazes, um dos quais tinha 14 anos quando iniciou o 3º ciclo, dois tinham 15 e um 16. Um dos alunos que abandonou no 1º ano do estudo (de 16 anos de idade) abandonou depois de no final do 3º período perder o ano por faltas, e o outro, de 15 anos, não frequentou a escola durante quase todo o ano lectivo, perdeu o ano por faltas e abandonou. Os outros dois alunos, que abandonaram no ano seguinte (um de 14 e outro de 15 anos no início do 3º ciclo) não transitaram de ano e vieram a abandonar após perda do ano por faltas no final do 1º período.

Seguidamente faremos uma apresentação sumária dos dados de que dispomos relativos a estes quatro alunos, a quem chamaremos Sávio, Leo, Hicas e Zeca.

O caso do Sávio

Jovem luso, tinha 15 anos quando iniciou o 3º ciclo. Vivia com a mãe e dois irmãos mais novos numa casa "abarracada" implantada num núcleo de habitações desse tipo junto a um dos grandes estádios de futebol da cidade. O pai, polícia de profissão, estava ausente do meio familiar.

O aproveitamento escolar do Sávio foi sempre muito baixo; no 3º período foi-lhe atribuída classificação abaixo de três em todas as disciplinas. Também a assiduidade foi muito baixa, ou seja, apenas esteve presente em cerca de 47% das aulas que se realizaram. No 1º ano do estudo frequentou a mesma turma do Leo e o seu comportamento disciplinar apresentava alguma instabilidade no que respeita à relação com os outros. Por vezes, era algo agressivo com os colegas e outras vezes obstruía o trabalho do professor e contestava a sua autoridade. A maior parte das vezes não se implicava nas tarefas escolares. Não transitou de ano e no ano seguinte matriculou-se novamente no 7º ano nesta escola. Neste 2º ano perdeu o ano por faltas no final do 1º período. Na ficha do aluno que preencheu quando entrou para a escola dizia:

"no futuro quero ser futebolista; agora quero continuar os estudos porque sem estudar não se faz nada".

O caso do Leo

Jovem luso-africano de 16 anos de idade quando entrou para o 3º ciclo do ensino básico. Vivia só com o pai num dos bairros pobres implantados na zona da escola. Nos registos da escola declarava que o pai era economista e se encontrava desempregado e a mãe professora estava ausente. Candidatou-se ao apoio dos Serviços de Acção Social Escolar e foi incluído no escalão A.

Na recolha de informação que fizemos nas escolas do 2º ciclo de onde habitualmente provêm os alunos da escola da Quinta dos Álamos, este aluno foi um dos casos assinalados pelo conselho directivo como muito problemático no aspecto disciplinar. A informação documental e a informação que recolhemos junto do conselho directivo da escola do 2º ciclo leva-nos a inferir que este jovem se encontrava bastante próximo de uma situação de pré-delinquência (ver p. 190).

Frequentou esta escola apenas durante um ano, fazendo parte de uma turma que a directora de turma considerou "quase sempre disciplinada". A partir da nossa observação directa podemos afirmar tratar-se de uma turma cujos professores apresentavam estilos disciplinares muito diferenciados. O Leo, por sua vez, apresentava igualmente um comportamento muito diverso conforme os professores. Nas aulas, por exemplo, da directora de turma, que era muito disciplinadora, o seu comportamento era perfeitamente adequado às exigências da professora (trabalhava e cumpria as regras de carácter social). Nas aulas de História ou de Inglês, cujas professoras eram bastante permissivas, apresentava um comportamento perfeitamente desenquadrado das situações (não trabalhava, usava linguagem grosseira, provocava, ameaçava e agredia colegas, contestava o professor . . .). Com alguma frequência foi expulso da sala de aula, o seu comportamento foi analisado em conselho disciplinar e acabou por ser punido com três dias de suspensão da frequência de aulas. No final do ano, o Leo perdeu o ano por faltas e não se inscreveu no ano lectivo seguinte. O seu aproveitamento escolar ao longo do ano foi sempre baixo.

Ao preencher a ficha do aluno no início do ano, quando questionado acerca da profissão que pretendia ter no futuro respondeu:

"não sei o que quero ser; agora quero continuar a estudar porque é importante na vida de um homem".

Pouco mais de um ano depois de abandonar a escola, foi-me dito por fonte credível que este jovem estaria envolvido com um gang que operava numa zona periférica da cidade.

O caso do Zeca

Adolescente luso, tinha 14 anos quando entrou no 3º ciclo. Vivia com pai, soldador de profissão, e a mãe, doméstica, num bairro clandestino relativamente próximo da escola.

Fez parte de uma turma considerada indisciplinada e ele próprio também foi considerado indisciplinado pela directora de turma.

Nunca lhe foi atribuída qualquer classificação devido à baixíssima assiduidade (apenas 29%) inviabilizar a avaliação. No nosso trabalho de observação apenas uma vez fizemos registos do aluno em sala de aula, por nas restantes ocasiões nunca se encontrar presente. Não transitou de ano. No ano seguinte só frequentou a escola um ou dois dias e perdeu por faltas no final do 1º período.

Quando entrou para a escola, ao preencher a ficha do aluno disse:

“quero fazer um curso de hotelaria; não quero continuar os estudos aqui nesta escola”.

O caso do Hicas

Jovem luso que iniciou o 3º ciclo com 15 anos. Vivia com o pai (reformado), a mãe (doméstica) e irmãos, num dos bairros pobres próximos da escola. Candidatou-se ao apoio dos Serviços de Apoio Social Escolar e foi incluído no escalão A.

Na ficha do aluno que preencheu aquando da sua entrada no 7º ano declarou:

“quero fazer o curso de Zoologia, porque gosto muito de animais; quero continuar a estudar, porque é muito importante para a minha profissão preferida no futuro”.

Logo no 1º ano do estudo não frequentou a escola durante quase todo o ano lectivo (em 720 aulas realizadas apenas esteve presente em 27).

Não transitou de ano e não se inscreveu no ano seguinte.

1.5. Síntese

Considerando a análise da informação relativa ao comportamento disciplinar dos alunos da amostra desta escola, pode dizer-se que nesta fase da escolaridade (7º e 8º anos) os comportamentos de indisciplina em sala de aula são em média pouco frequentes e correspondem em grande parte a manifestações de alegria e outras manifestações de interacção social positiva entre alunos. Apenas um reduzido número de alunos se salienta por não corresponder a este quadro geral de conformidade aos valores e normas escolares e sociais. Do 1º para o 2º ano de observação observou-se um decréscimo dos comportamentos de indisciplina em sala de aula, que se manifesta em todas as categorias de comportamentos analisadas, excepto a categoria "comportamentos não convencionais". É na categoria comportamentos perturbadores das relações interpessoais que se observa um maior decréscimo. Esta evolução do comportamento disciplinar para padrões cada vez mais conformes aos valores da escola tem correspondência na apreciação que os directores de turma fazem do comportamento dos alunos, indiciando que aquela constitui um bom preditor deste.

Quanto à dimensão aprendizagem e aproveitamento escolar, observa-se que o aproveitamento é em geral bastante baixo, tendo completado o 7º e 8º anos apenas 43,3% dos alunos da amostra inicial, nestes dois anos de observação. Contudo, a aplicação de teste de conhecimentos a Língua Portuguesa e a Matemática revelaram uma progressão na aprendizagem bastante diferenciado nas duas disciplinas, sendo bastante satisfatória na primeira e muitíssimo baixa na segunda.

Os níveis de assiduidade dos alunos em geral são bastante elevados e observa-se uma melhoria dos mesmos do 1º para o 2º ano de observação. Todavia, a situação é bastante diferenciada nos dois sexos. Enquanto que no grupo dos alunos do sexo masculino se revela uma melhoria acentuada, nas alunas verifica-se um certo agravamento do absentismo no 2º ano de observação.

A taxa de abandono escolar dos alunos da amostra desta escola (em 32 abandonaram 5 – 12,5%) pode considerar-se bastante baixa, quando comparada com os resultados de outros estudos portugueses, que andam próximo dos 30% (Caldeira, S., 2000: 173; Benavente, A. *et al.*, 1994: 37). Neste grupo de alunos e durante estes dois anos (7º e 8º anos), o abandono revela-se um fenómeno estritamente masculino e associado a alunos com nível etário elevado para a respectiva fase de escolaridade, o que indicia insucesso escolar em fases anteriores da escolaridade. Todos faziam parte de famílias com muito fracos recursos económicos. Na entrada no 3º ciclo todos manifestaram, ao nível do pensamento, uma atitude de franca adesão à escola enquanto entidade abstracta, reconhecendo-lhe importância na construção do seu próprio futuro e também, de certa maneira, revelaram expectativas positivas relativamente ao desenvolvimento da sua própria escolaridade futura. Num dos casos as expectativas académicas e de carreira eram mesmo bastante elevadas e definidas. Todavia, no caso daqueles que permaneceram na escola durante algum tempo não se observou correspondência entre este quadro mental e o comportamento escolar quotidiano.

2. Escola da Malva-rosa

2.1. Evolução do comportamento disciplinar dos alunos ao longo de dois anos

2.1.1. A indisciplina observada

No Quadro 45 pode apreciar-se alguns indicadores estatísticos relativos aos comportamentos de indisciplina registados, respectivamente no 1º e no 2º anos de observação dos 26 alunos da amostra que permaneceram nesta escola.

Quadro 45 - Comportamentos de indisciplina por categorias

	1º ano (N=26)			2º ano (N=26)		
	média	amplitude	desvio - padrão	média	amplitude	desvio - padrão
Distracções e entretenimentos	0,60	0 – 2,44	0,57	0,41	0 – 1,40	0,35
Movimentos “não permitidos”	0,24	0 – 1,14	0,30	0,31	0 – 1,60	0,46
Perturbação da relação entre colegas	0,02	0 – 0,33	0,07	0,03	0 – 0,40	0,10
Perturbação da relação professor-aluno	0,02	0 – 0,33	0,07	0,02	0 – 0,25	0,07
Comportamentos não convencionais	0,10	0 – 0,44	0,14	0,08	0 – 0,40	0,14
Comportamentos barulhentos	0,11	0 – 0,78	0,21	0,12	0 – 1,00	0,24
Comportamentos de não adesão ao trabalho	0,23	0 – 1,11	0,29	0,30	0 – 1,40	0,41
Total	1,31	0 – 5,78	1,22	1,42	0 – 8,60	1,69

Comparando as médias globais do 1º e do 2º ano verifica-se que a frequência de comportamentos considerados de indisciplina subiu (de $\mu = 1,31$ para $\mu = 1,42$). As categorias de comportamentos a que fica a dever-se este aumento de frequência são os “comportamentos de não adesão ao trabalho” (de $\mu = 0,23$ para $\mu = 0,30$) e os “movimentos não permitidos” (de $\mu = 0,24$ para $\mu = 0,31$); também a categoria “comportamentos perturbadores da relação entre colegas” (de $\mu = 0,02$ para $\mu = 0,03$) apresenta uma pequeníssima subida, assim como a categoria “comportamentos

barulhentos" (de $\mu = 0,11$ para $\mu = 0,12$). Pelo contrário, na categoria "distracções e entretenimentos" observa-se um assinalável abaixamento de frequência (de $\mu = 0,60$ para $\mu = 0,41$).

Observa-se ainda um grande aumento das amplitudes e do valor do desvio-padrão, tanto nas médias dos totais dos comportamentos, como nas médias de algumas categorias ("comportamentos de não adesão ao trabalho", "movimentos não permitidos", "comportamentos perturbadores da relação entre colegas" e "comportamentos barulhentos"), o que indicia um aumento das diferenças de comportamento entre alunos no 2º ano.

Tanto no 1º ano como no 2º, e à semelhança do que se observou na Escola da Quinta dos Álamos, a categoria que apresenta uma média mais elevada de comportamentos é "distracções e entretenimentos", seguida dos "movimentos não permitidos" e dos "comportamentos de não adesão ao trabalho". São, também aqui, as categorias que incluem os comportamentos perturbadores das relações interpessoais aquelas que apresentam médias mais baixas.

Quanto aos comportamentos propriamente ditos, como vemos no **Quadro 46**, onde os itens com médias mais elevadas se apresentam seriados do mais frequente para o menos frequente, os itens "rir" e "não trabalhar" apresentam-se no topo, se bem que do primeiro para o 2º ano se invertam as posições.

Quadro 46 - Comportamentos de indisciplina mais frequentes

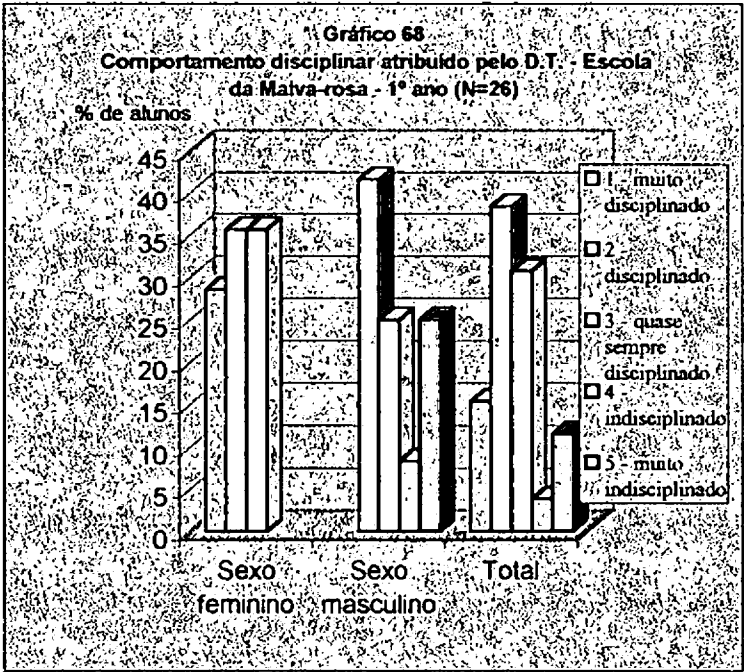
1º ano (N=26)	2º ano (N=26)
Rir ($\mu = 0,26$)	Não trabalhar ($\mu = 0,28$)
Não trabalhar ($\mu = 0,19$)	Rir ($\mu = 0,21$)
Fazer rir os colegas ($\mu = 0,15$)	Conversar ($\mu = 0,16$)
Balancear-se na cadeira ($\mu = 0,11$)	Balancear-se na cadeira ($\mu = 0,12$)

O aspecto mais evidente parece mesmo ser o substancial aumento do valor médio de comportamentos incluídos no item "não trabalhar", o que indicia um provável aumento do desinteresse dos alunos da amostra desta escola pelo trabalho escolar, ao longo deste período de observação.

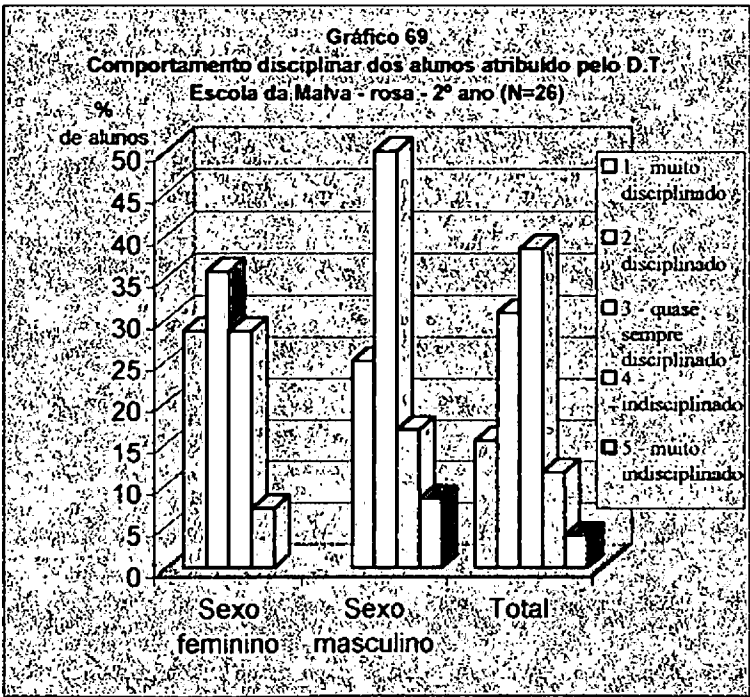
2.1.2. O comportamento disciplinar dos alunos visto pelo director de turma

Considerando o conjunto dos 26 alunos, no 1º ano a categoria que inclui uma maior percentagem é "aluno com comportamento disciplinado", à semelhança do que se observa na classificação do grupo dos alunos do sexo masculino (**Gráfico 68**). Quanto aos alunos do sexo feminino, o seu comportamento é maioritariamente considerado "disciplinado" e "muito disciplinado". As restantes alunas são vistas como tendo "comportamento quase sempre disciplinado", ou seja,

também nesta escola nenhuma aluna é considerada indisciplinada, no primeiro ano do estudo. Quanto aos alunos, quatro são considerados indisciplinados e o comportamento de três destes alunos é visto como “muito indisciplinado”.



No 2º ano, (Gráfico 69) o modo como os directores de turma vêem o comportamento disciplinar do conjunto dos alunos desta escola parece manter-se bastante estável, particularmente no que diz respeito aos ACD, cujas categorias mantêm muito aproximadas as percentagens de alunos incluídas em cada uma delas no primeiro ano. No seu conjunto representam a mesma percentagem de alunos (84,61%), tanto no 1º como no 2º anos.

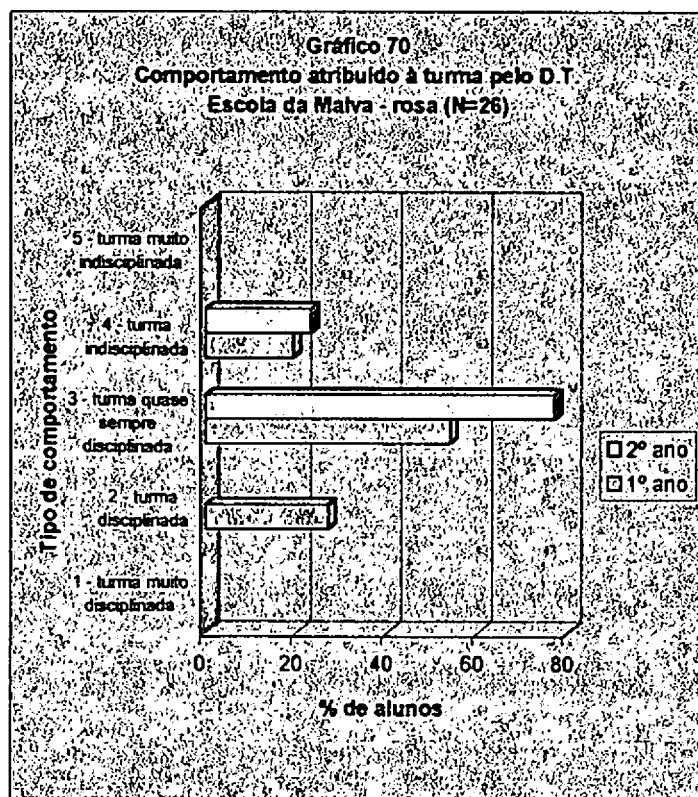


Quanto aos ACI, como é óbvio, também constituem a mesma percentagem da amostra nos dois anos (15,39%), mas enquanto que no 1º ano 3,85% dos alunos são considerados com comportamento "indisciplinado" e 11,54% com comportamento "muito indisciplinado", no 2º ano invertem-se as situações, ou seja, diminui a percentagem de alunos cujo comportamento é considerado "muito indisciplinado".

É nos alunos do sexo masculino que esta mudança nitidamente ocorre (de 3 alunos com comportamento considerado "muito indisciplinado", no 1º ano, passam a apenas 1 aluno nesta categoria, enquanto que na categoria comportamento "indisciplinado" passa de 1 aluno no 1º ano a 2 no 2º, a que se junta uma aluna).

Ainda nos alunos do sexo masculino observa-se um nítido crescimento da percentagem de alunos cujo comportamento é considerado "quase sempre disciplinado" (de 25,00% no 1º ano, passa a 50,00% no 2º) e uma diminuição da percentagem de alunos cujo comportamento é considerado "disciplinado" (passa de 41,67% no 1º ano para 25,00% no 2º). Relativamente à imagem do comportamento das alunas nota-se uma relevante estabilidade; comparativamente com o 1º ano, apenas se observa um abaixamento de 7,14% (1 aluna) na categoria comportamento "quase sempre disciplinado" e sua transferência para a categoria comportamento "indisciplinado", que era uma categoria vazia no 1º ano.

Quanto à apreciação dos directores de turma acerca do comportamento das turmas onde se integravam os alunos da amostra, apresentamos os resultados no Gráfico 70.



No 2º ano, subiu a percentagem de alunos da amostra que integrava turmas consideradas indisciplinadas (19,23% no 1º ano e 23,08% no 2º). Por outro lado, enquanto que no 1º ano 26,92% dos alunos estavam integrados em turmas consideradas disciplinadas, no 2º ano nenhuma das turmas que incluía estes alunos foi classificada deste modo, subindo entretanto a percentagem de alunos integrados em turmas consideradas quase sempre disciplinadas (de 53,85% no 1º ano passa a 76,92% no segundo). Parece assim existir uma imagem de menos disciplina nas turmas que integravam os alunos da amostra no segundo ano, se bem que seja notório que tanto no primeiro como no segundo ano a maioria dos alunos frequentou turmas consideradas disciplinadas. Todavia, no 2º ano parece existir menor consistência no comportamento disciplinar das turmas que os alunos da amostras frequentaram, uma vez que aumenta a frequência de alunos em turmas ditas “quase sempre disciplinadas”. Esta tendência para uma imagem do comportamento menos disciplinado das turmas no 2º ano é reforçada por outros indicadores, que apresentamos no **Quadro 47**.

Quadro 47 - Comportamento atribuído à turma pelo director de turma

	Média	Mediana	Moda	Desvio - padrão	Amplitude
1º ano	2,96	3	3	0,68	2 – 4
2º ano	3,24	3	3	0,44	3 - 4

A média apresenta uma nítida subida, verificando-se que no segundo ano o seu valor se situa entre o ponto 3 da escala (turma com comportamento quase sempre disciplinado) e o ponto 4 (turma com comportamento indisciplinado), embora a moda e a mediana continuem a situar-se no ponto 3. Os valores do desvio-padrão e da amplitude decrescem no segundo ano, o que indica uma maior homogeneidade na imagem que os directores de turma têm do comportamento disciplinar das turmas, que corresponde a uma tendência para classificar as turmas de menos disciplinadas.

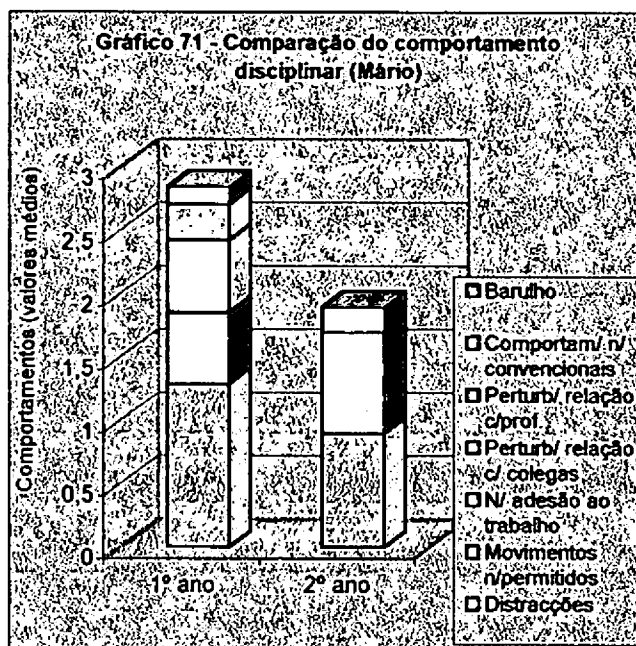
2.1.3. A observação de alguns alunos-caso

A fim de exemplificar a evolução do comportamento dos alunos da amostra desta escola ao longo destes dois anos de observação, seleccionámos 4 casos. Em dois destes casos – o caso do Mário e o caso da Ju – observou-se uma mudança positiva no seu comportamento. No caso do Joca, registou-se um aumento dos comportamentos não adequados às situações de aprendizagem, do 1º para o 2º ano. Finalmente o caso do Nando, que tanto no 1º como no 2º ano é o aluno do qual se registou maior número de comportamentos de indisciplina, mantém o mesmo quadro de comportamento disciplinar, se bem que com algum agravamento no 2º ano.

O caso do Mário

- Aluno africano, integrado numa família constituída por mãe e três filhos; pai ausente.

- Com 13 anos de idade à data da entrada no 7º ano.
- No 1º ano de observação fez parte de uma turma da tarde “considerada indisciplinada”; transitou para o 8º ano e nesse ano lectivo integrou uma turma da tarde também considerada indisciplinada.
- No **Gráfico 71** apresenta-se o número médio de comportamentos registados por categoria, nos dois anos de observação.



Como o gráfico revela, observam-se importantes mudanças no comportamento registado do Mário, designadamente nos comportamentos de não adesão ao trabalho escolar e nos comportamentos não convencionais. No 1º ano, registou-se uma média elevada de comportamentos incluídos na categoria distracções, a qual se situava acima da média geral da amostra para esta categoria de comportamentos.

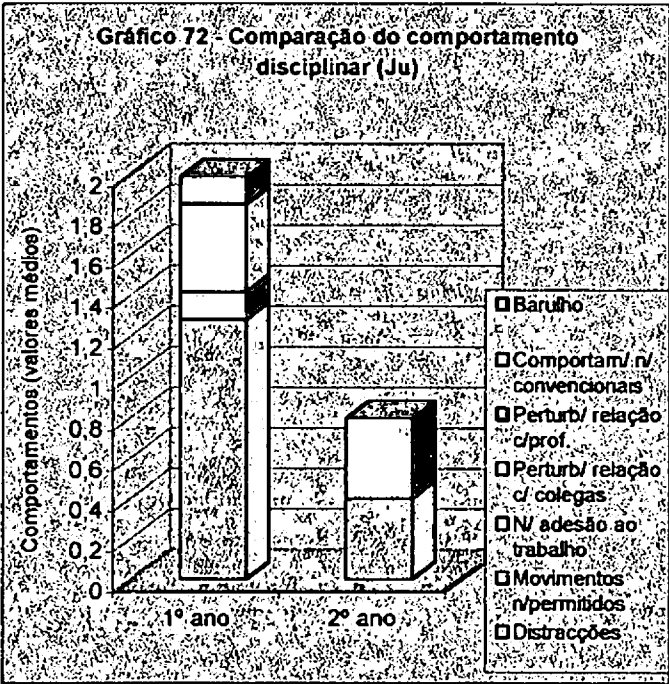
No 2º ano, observa-se uma redução deste tipo de comportamentos e também a ausência de comportamentos de não adesão ao trabalho escolar. Quanto aos comportamentos não convencionais, que no 1º ano revelaram uma média acima da da amostra, no 2º ano não se observa qualquer registo. Apenas na categoria barulho se verifica um certo agravamento, mantendo-se num e noutro anos com uma média de registos acima da média da amostra. Os comportamentos desta categoria registados num e noutro ano são do mesmo tipo (gritar/falar muito alto).

A mudança mais saliente no comportamento do aluno é no domínio da adesão e concentração no trabalho escolar. Esta mudança no comportamento observado do aluno não é corroborada pelos dados relativos às representações do director de turma, uma vez que tanto no 1º ano de observação como no 2º o director de turma considera o Mário um aluno com “comportamento disciplinado”. Tal, provavelmente, ficar-se-á a dever ao facto do aluno, nestes dois anos, fazer parte de turmas consideradas indisciplinadas e particularmente neste tipo de grupo-turma em que os comportamentos de indisciplina são muito frequentes e graves para a relação pedagógica, os comportamentos de não

adesão ao trabalho muitas vezes não são conotados com indisciplina ou pelo menos não são valorizados como tal, daí que as mudanças neste aspecto do comportamento disciplinar eventualmente não se reflectam na imagem do aluno interiorizada pelos professores. Outro aspecto que este caso evidencia é o da representação da directora de turma acerca do comportamento disciplinar do aluno parecer assentar no comportamento em sala de aula. Pese, embora, a evolução positiva do comportamento do Mário em sala de aula, no 2º ano de observação esteve envolvido num dos dois incidentes violentos por nós observados com os alunos da amostra seguida nesta escola (ver Anexo XC). Tratou-se de um incidente com componentes de carácter racial que se desenvolveu sempre na área do recreio. Tais factos não alteraram a imagem disciplinar do aluno por parte da directora de turma.

O caso da Ju

- Aluna africana, com a família ausente; vivia com pessoas amigas.
- Com 14 anos de idade na data de entrada no 7º ano.
- No 1º ano de observação integrou uma turma da tarde “considerada indisciplina” e no 2º ano uma turma da manhã também considerada indisciplinada; não transitou de ano, ou seja, no 2º ano repetiu o 7º ano.

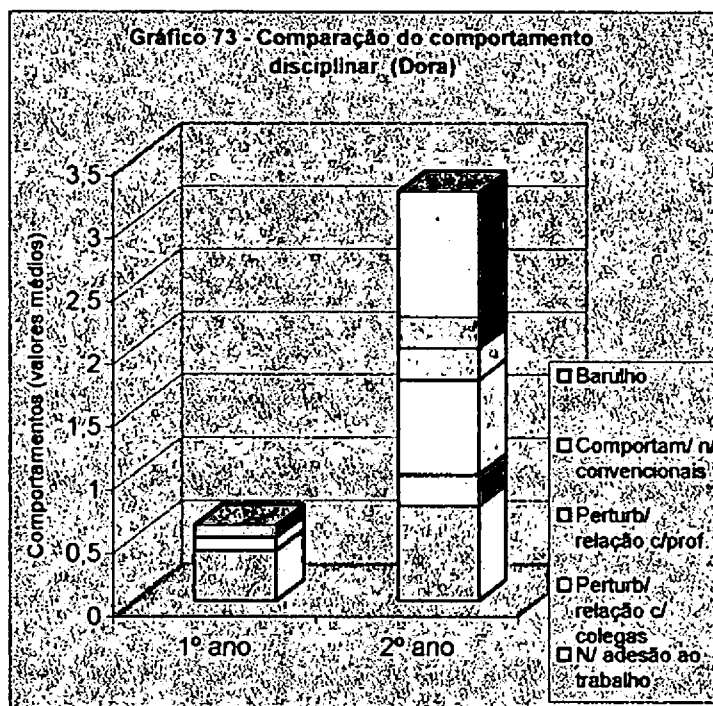


Tal como o caso do Mário, também a Ju apresenta uma franca redução quer dos comportamentos de distracção quer de não adesão ao trabalho escolar (**Gráfico 72**). Quanto a estes últimos não se registou qualquer comportamento nesta categoria no 2º ano de observação, enquanto que no 1º ano a sua média era superior à média da amostra. Quanto às distrações, observa-se um substancial abaixamento da média de registos, ou seja, no 1º ano a média era bastante superior à da amostra e no 2º situa-se abaixo da média da amostra. Também no caso da Ju esta mudança positiva

não é acompanhada de qualquer mudança na imagem do comportamento disciplinar da aluna por parte da directora de turma, ou seja, em ambos os anos a directora de turma considera o seu "comportamento disciplinado". A explicação poderá ser idêntica àquela que apresentámos para o caso do Mário, uma vez que também a Ju frequentou nos dois anos turmas consideradas indisciplinadas.

O caso da Dora

- Aluna luso-africana; vivia com a mãe e uma irmã; pai ausente.
- Tinha 12 anos de idade à data de entrada no 7º ano.
- No 1º ano de observação frequentou uma turma da tarde, considerada pela directora de turma como "quase sempre disciplinada". Transitou para o 8º ano, integrando uma turma da manhã, cuja representação da directora de turma acerca do comportamento geral da turma era idêntica à do 7º ano – "turma quase sempre disciplinada".



No Gráfico 73 pode observar-se a evolução do comportamento disciplinar registado da Dora.

Aparentemente observou-se uma enorme mudança no comportamento desta aluna. Enquanto que, no 1º ano a média dos comportamentos registados nas diferentes categorias se situa francamente abaixo da média da amostra, no 2º ano em todas as categorias em que se registaram comportamentos de indisciplina desta aluna a média se situa acima da da amostra, com particular evidência nas categorias não adesão ao trabalho escolar e barulho.

Os professores das turmas que esta aluna frequentou, respectivamente no 1º e no 2º anos de observação, apresentavam estilos disciplinares bastante diversos e o comportamento da Dora era também ele bastante diferente conforme a actuação do professor.

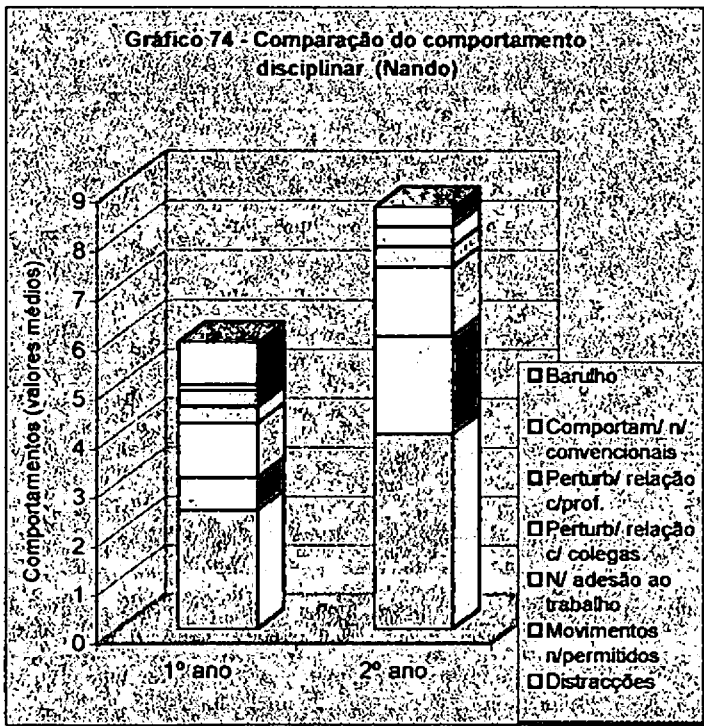
A Dora via a relação pedagógica fundamentalmente como uma relação de retribuição, ou seja, tinha um comportamento adequado quando em seu entender “o professor o merece”. Esta postura reforçou-se bastante no 2º ano do nosso estudo e estes resultados estão em conformidade.

A maior parte dos registos que fizemos de comportamentos de não adesão ao trabalho, de barulho (gritar, cantar alto, fazer bastante barulho com objectos) ou perturbadores da relação professor/ aluno (subverter o discurso do professor) ocorreram em aulas da mesma professora, que apresentava muitas dificuldades de manutenção de disciplina na aula.

Quanto à imagem do comportamento da aluna por parte da directora de turma, esta não sofre alteração, ou seja, tanto no 1º como no 2º anos de observação a Dora é vista como aluna com “comportamento quase sempre disciplinado”, o que neste ponto de vista corresponde ao que observámos.

O caso do Nando

- Aluno luso-africano; vivia com os pais e irmãos.
- Com 13 anos de idade à data da entrada no 7ºano.
- Aluno com uma postura quase permanente de grande agitação motora.
- No 1º ano de observação integrou uma turma da manhã que a directora de turma considerava “quase sempre disciplinada”. Não transitou de ano. No 2º ano de observação fez parte de uma turma da manhã considerada “indisciplinada” pelo director de turma.



Como se pode observar comparando o Gráfico 74 com os anteriores, podemos observar que o

número e a diversidade de comportamentos de indisciplina registados no caso do Nando é bastante superior aos dos outros alunos-caso.

No 2º ano, observa-se um aumento dos comportamentos de distração (rir, fazer rir os colegas, brincar com objectos, etc.) e de movimentos não permitidos (deslocar-se na sala quando tal não é esperado, voltar-se constantemente para trás, mudar de lugar sem autorização, balançar-se continuamente na cadeira). No 1º ano, registaram-se comportamentos perturbadores da relação professor/aluno (subverter o discurso do professor, contestar o professor) muito acima da média da amostra, enquanto que no 2º ano não foi observado qualquer comportamento que se incluísse nesta categoria. Todavia, no que diz respeito aos comportamentos perturbadores da relação com os colegas a situação mantém-se nos dois anos, ou seja, este aluno apresenta uma frequência média de comportamentos deste tipo (por exemplo, estragar material dos colegas, ameaçar ou insultar os colegas) muitíssimo superior à média dos alunos da amostra. Os comportamentos incluídos na categoria barulho (gritar, cantar alto, fazer barulho com objectos) sofrem uma relativa redução.

A imagem do comportamento disciplinar do aluno por parte do director de turma não se altera nos dois anos de observação, ou seja, é sempre visto como um aluno com "comportamento muito indisciplinado".

O comportamento muito agitado deste aluno, bem como os problemas de comportamento ligados à relação com os colegas (alguma agressividade que se mantém ao longo dos dois anos), associados ao insucesso escolar, parecem indiciar um quadro de déficite de atenção e hiperactividade (ADHD)¹²¹, cuja confirmação necessitava da utilização de instrumentos de diagnóstico, o que não está no nosso campo de competência.

2.1.4. Evolução do comportamento disciplinar – síntese

O tipo de comportamentos de indisciplina mais frequentes observados nos alunos da amostra desta escola são as distrações e entretenimentos, logo seguidas dos comportamentos de não adesão ao trabalho escolar. Tanto no 1º como no 2º anos de observação, os comportamentos perturbadores das relações interpessoais têm uma expressão numérica muito baixa. No 2º ano, os comportamentos incluídos nas distrações e entretenimentos apresentam uma importante redução, enquanto que os comportamentos de não adesão ao trabalho escolar sofrem um aumento. Reportando-nos ao quadro de funções dos comportamentos de indisciplina de M. Teresa Estrela (1986; 1992, 1994) observa-se que a maior parte dos comportamentos observados se enquadram nas funções de "proposição" ou de "evitamento da tarefa", seguindo-se aqueles que apresentam função de "obstrução ou boicote". Apenas registámos duas situações com o mesmo aluno a cujo comportamento poderemos atribuir uma "função de contestação".

Do 1º para o 2º ano parece observar-se um aprofundamento das diferenças entre alunos no que diz respeito ao comportamento disciplinar.

¹²¹ Ver caracterização deste quadro comportamental na página 24.

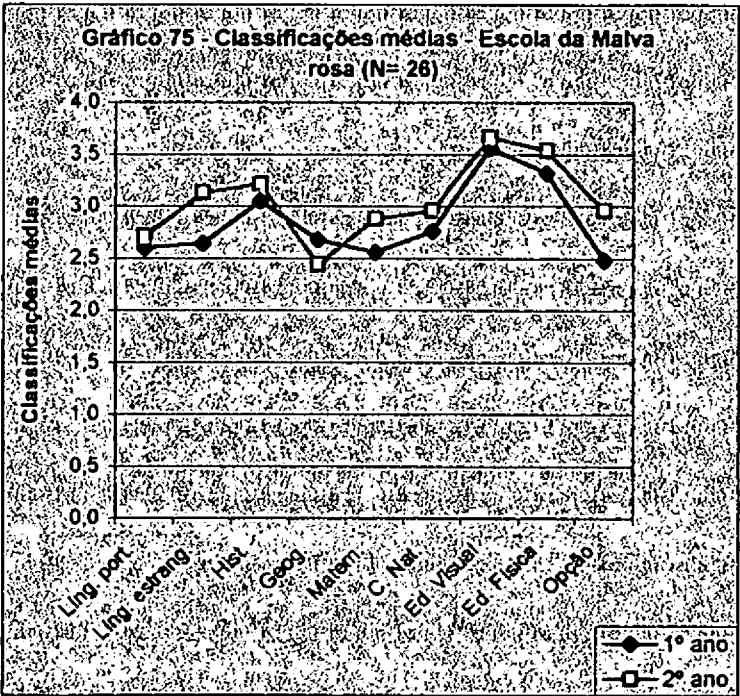
No 1º ano de observação, a apreciação do director de turma acerca do comportamento disciplinar dos alunos do sexo feminino é muito positiva, ou seja, todas as alunas são consideradas disciplinadas. A imagem dos alunos do sexo masculino apresenta uma substancial melhoria do 1º para o 2º ano, enquanto que a das alunas sofre um certo agravamento, em particular pelo facto de uma aluna passar a ser considerada indisciplinada. Todavia, considerando o conjunto da amostra observa-se uma apreciação do comportamento disciplinar dos alunos cada vez mais positiva.

A par desta melhoria da imagem dos directores de turma acerca do comportamento individual dos alunos, observa-se uma mudança na imagem do comportamento disciplinar das turmas no sentido de serem consideradas menos disciplinadas.

2.2. Evolução das aprendizagens e aproveitamento escolar

2.2.1. Classificações atribuídas pelos professores e aproveitamento escolar

No Gráfico 75 representa-se a distribuição das médias das classificações atribuídas pelos professores aos alunos da amostra desta escola no 3º período de cada ano de observação.



O nível médio das classificações é bastante baixo nos dois anos de observação, sendo porém um pouco superior no 2º ano.

No 1º ano, apenas as médias das classificações das disciplinas de História, de Educação Visual e de Educação Física são superiores a três. No 2º ano, os valores médios das classificações já se

apresentam um pouco superiores, atingindo o valor três nas disciplinas de Língua estrangeira, História, Educação Visual e Educação Física. Também os valores da moda subiram nitidamente no 2º ano, tendo o valor dois apenas na disciplina de Geografia, enquanto que no 1º ano a maior parte dos alunos obtinham a classificação 2 nas disciplinas de Língua estrangeira, Geografia, Matemática e Ciências da Natureza (Anexos LXXXVI e LXXXVIII).

Relativamente ao aproveitamento escolar em geral, verificou-se que:

- no 1º ano, 17 alunos dos 32 da amostra inicial transitaram para o 8º ano (53,1%);
- no 2º ano, 12 destes dezassete alunos transitaram para o 9º ano;
- apenas 12 alunos da amostra inicial (37,5%) concluíram os 7º e 8º anos em dois anos, como seria de esperar.

Considerando a relação entre o aproveitamento escolar e a representação do director de turma acerca o comportamento disciplinar dos alunos nos dois anos de observação, verificámos que:

- dos 20 alunos que frequentaram TCD nos 2 anos, nove concluíram o 8º ano (45%);
- dos 6 alunos que frequentaram pelo menos num dos anos uma TCI, três concluíram o 8º ano (50%).

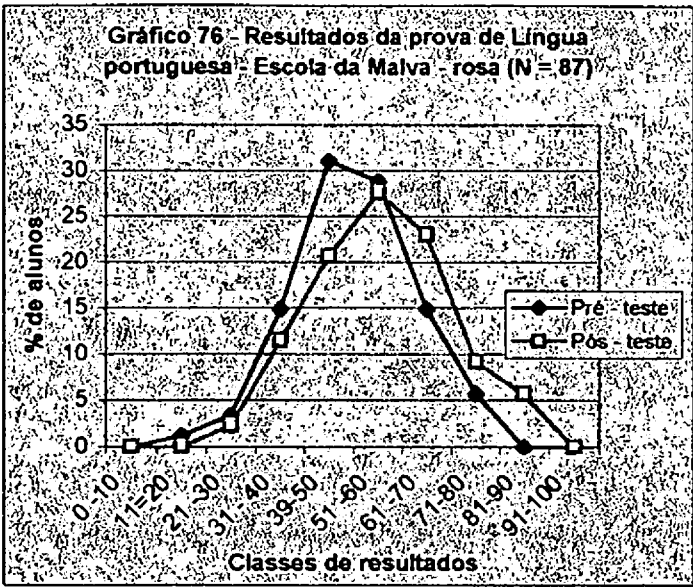
Relativamente à imagem do director de turma acerca do comportamento disciplinar dos alunos e sua ligação com o aproveitamento escolar, observámos que:

- no 1º ano, dezasseis dos 23 ACD transitaram para o 8º ano (69,5%);
- no 1º ano, um dos 6 ACI transitou para o 8º ano (16,7%);
- doze dos 20 alunos que mantiveram o estatuto de ACD nos dois anos terminaram o 8º ano no 2º ano de observação (60%);
- todos os alunos cujo director de turma no 7º ano vê o seu comportamento como indisciplinado não terminaram o 8º ano no período previsto, porque todos eles repetem o 7º ano.

2.2.2. Resultados do esquema teste–reteste

2.2.2.1. Língua portuguesa

Os resultados obtidos pelos alunos da amostra nas duas aplicações da prova de Língua portuguesa indiciam uma relativa melhoria nas aprendizagens relativas aos saberes que a prova avalia, como se pode observar no **Gráfico 76**.

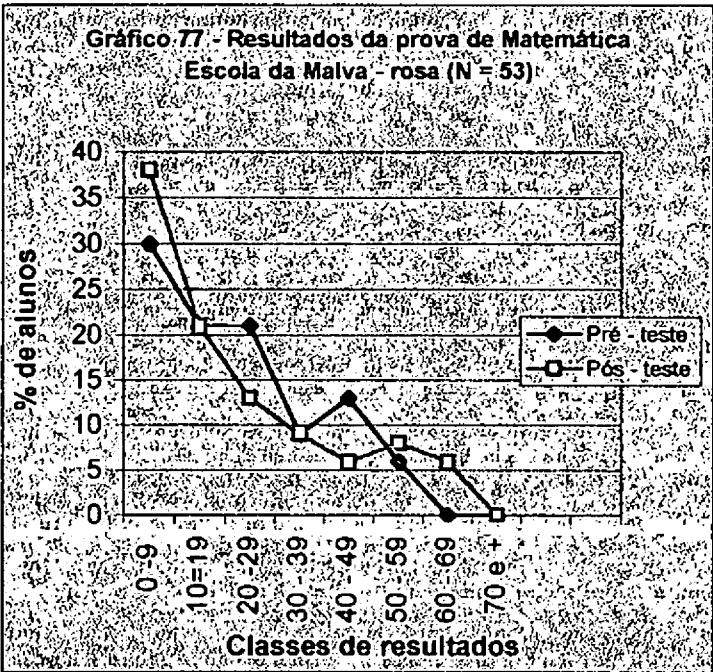


Na 1ª aplicação a média das classificações é de 50,8% enquanto que na 2ª aplicação é de 57,2%. A nota mínima sobe de 19% no pré-teste para 22,5% no pós-teste, enquanto que a nota máxima sobe de 79,5% para 85,5%.

Observa-se um aumento da frequência de alunos cujas classificações são superiores a 50%, ou seja, enquanto que no pré-teste cerca de 49% dos resultados são superiores a 50%, no pós-teste a frequência de alunos com esses resultados sobe para 66%.

2.2.2.2. Matemática

Os resultados das aplicações do teste de Matemática nesta escola apresentam um nível muito baixo, como se pode ver no Gráfico 77, que apresenta a distribuição dos resultados por classes.



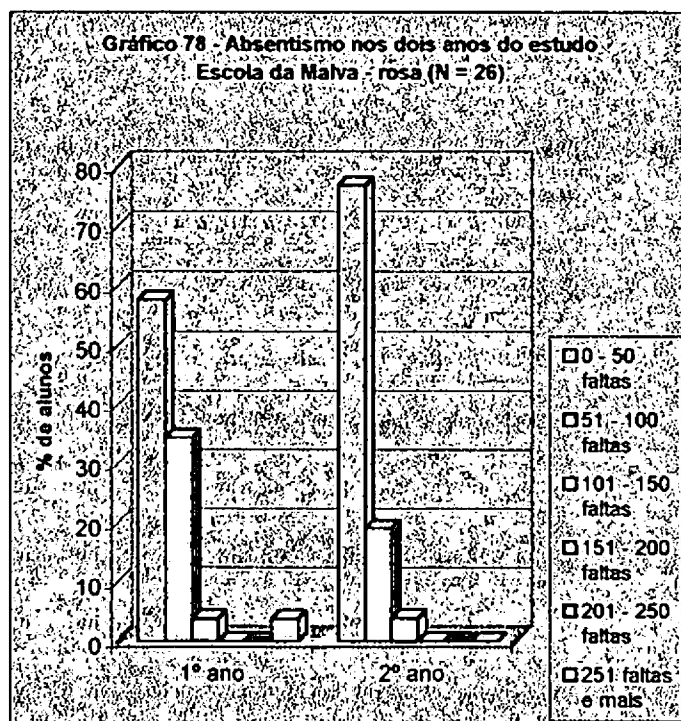
A média dos resultados é muitíssimo baixa tanto no pré como no pós – teste (21,8% e 29,7%, respectivamente). A nota mínima tanto na 1ª como na 2ª aplicação foi de 0% e a nota máxima foi de 59% e de 65%, respectivamente. Enquanto que, no pré–teste apenas 5,7% dos alunos obteve resultados iguais ou superiores a 50%, no pós–teste a frequência de alunos com estes resultados atinge os 13,2%.

Em síntese, os resultados da aprendizagem e o aproveitamento escolar dos alunos da amostra desta escola parece ser um domínio bastante problemático. As classificações atribuídas pelos professores nas diferentes disciplinas atingem um nível bastante baixo, particularmente nas disciplinas de Língua portuguesa, Geografia e Matemática e o aproveitamento geral situa-se a um nível bastante preocupante (apenas 37,5% dos alunos da amostra conduem o 8º ano nestes dois anos do estudo). Apesar disso, parece existir uma evolução algo positiva nas aprendizagens em Língua portuguesa, enquanto que as aprendizagens em Matemática atingem um nível abaixo de qualquer expectativa menos optimista, ou seja, passados dois anos de escolaridade os alunos em geral parece saberem menos do que à partida.

2.3. Assiduidade e absentismo

Tal como no estudo deste aspecto da vida escolar dos alunos da amostra da escola da Quinta dos Ámos, também nesta escola o nosso estudo incidiu sobre os 26 alunos da amostra que se mantiveram na escola durante os dois anos de observação.

No **Gráfico 78** apresenta-se a distribuição das frequências de alunos por número de faltas anuais (os dados foram organizados em classes), nos dois anos de observação, respectivamente.



Tanto no 1º como no 2º anos, a maioria da amostra apresentou um número de faltas igual ou inferior a 50, ou seja, uma taxa de assiduidade igual ou superior a 93,1%. Esta maioria é reforçada no 2º ano, no qual 76,9% da amostra atinge este nível de assiduidade.

No 1º ano, um aluno apresentou um nível de absentismo muito superior ao dos seus colegas (297 faltas). Este aluno, no 2º ano melhora substancialmente a assiduidade , passando de uma taxa de 58,9% de assiduidade no 1º ano para uma de 81,8% no segundo.

Do 1º para o 2º ano verifica-se uma substancial melhoria da assiduidade dos alunos em geral, tanto do sexo masculino como do feminino (**Quadro 48**). Qualquer dos grupos reduz em média para quase metade o número de faltas anuais. Todavia, é em especial no grupo de alunos do sexo masculino que se observa uma melhoria mais apreciável da assiduidade. Enquanto que, no 1º ano apenas 41,7% dos alunos se incluía na classe de 0 a 50 faltas, ou seja, 58,3% apresentaram mais de 50 faltas anuais, no 2º ano 75% dos alunos do sexo masculino dão 50 faltas ou menos e apenas um aluno dá mais de 100 faltas. Este aluno menos assíduo é o mesmo aluno menos assíduo do 1º ano de observação que, contudo, fez uma evolução bastante positiva neste aspecto, como já dissémos.

Quadro 48 – Absentismo e variável sexo

Faltas	1º ano						2º ano					
	Sexo masculino		Sexo feminino		Total		Sexo masculino		Sexo feminino		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
0 – 50	5	41,7	10	71,4	15	57,8	9	75,0	11	78,6	20	76,9
51 – 100	5	41,7	4	28,6	9	34,6	2	16,7	3	21,4	5	19,2
101 – 150	1	8,3	-	-	1	3,8	1	8,3	-	-	1	3,9
151 – 200	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
201 – 250	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
250 e mais	1	8,3	-	-	1	3,8	-	-	-	-	-	-
Total	12	100	14	100	26	100	12	100	14	100	26	100
Média	63,1		43,4		56,4		34,2		23,4		28,9	
Amplitude	4 - 297		6 - 87		4 - 297		9 - 131		0 - 84		0 - 131	

Em síntese, este aspecto da vida escolar apresenta-se bastante positivo nesta escola. No primeiro ano do estudo, apenas dois alunos apresentam situações problemáticas de falta de assiduidade, em especial um deles. No 2º ano, observa-se uma melhoria geral da assiduidade, atingindo-se uma taxa bastante boa (96%). Mesmo os alunos menos assíduos no 1º ano apresentam uma melhoria bastante substancial. A assiduidade é maior no grupo dos alunos do sexo feminino tanto num ano como noutro.

2.4. Abandono escolar.

Na escola da Malva-rosa, no 1º ano registou-se abandono por parte de três alunos e no 2º nenhum abandonou, ou seja, uma taxa de abandono no 1º ano de 9,4% ($N = 32$), que se mantém para o conjunto dos dois anos, uma vez que não houve abandono no 2º ano. No caso desta escola, o abandono escolar distancia-se ainda mais dos resultados dos estudos portugueses já mencionados.

Dois destes três alunos eram rapazes, um com 15 anos e outro com 16 no início do 3º ciclo e uma rapariga com 15 anos no início deste ciclo.

O aluno de 16 anos perdeu o ano por faltas no 2º período do 1º ano do estudo; a aluna, de 15 anos não frequentou as aulas desde Outubro desse ano, não transitou de ano e abandonou; o outro aluno, de 15 anos, frequentou o sétimo ano com assiduidade e aproveitamento e transitou de ano, mas não se inscreveu no ano seguinte.

Seguidamente faremos uma apresentação sumária destes três alunos, a quem chamaremos Necas, Giló e Béo.

O caso da Béo

Jovem luso-africana que entrou para o 3º ciclo com 15 anos. Vivia num dos bairros pobres da zona da escola, com o pai (pedreiro), a mãe (doméstica) e quatro irmãos.

Na recolha de informação que fizemos nas escolas do 2º ciclo antes deste estudo longitudinal, esta foi uma das alunas referenciadas como problemáticas no aspecto disciplinar. Foi descrita como uma adolescente conflituosa com os adultos, tendo-se envolvido em alguns problemas de relação na escola, designadamente com as auxiliares de educação.

Frequentou esta escola durante um curtíssimo período (cerca de um mês), fazendo parte de uma turma considerada indisciplinada. Durante este período foi diversas vezes expulsa da sala de aula e, já alguns meses depois de ter deixado completamente de frequentar a escola, foi-lhe atribuída uma pena de suspensão da frequência de aulas. Muitas vezes durante o período de aulas permanecia nas imediações da escola da Quinta dos Álamos com outros jovens.

No 1º período foram-lhe atribuídas classificações de nível 1 e 2 em todas as disciplinas e no 2º período de nível 1 em todas as disciplinas. No 3º período não lhe foram atribuídas classificações, tendo perdido o ano por faltas.

No ano lectivo seguinte não se inscreveu.

Na ficha do aluno que preencheu quando entrou para a escola disse:

"gosto de andar a estudar para aprender"

"no futuro gostaria de ser advogada ou educadora de infância, porque gosto de defender e cuidar de crianças".

O caso do Giló

Jovem luso de 15 anos, vivia com o pai (pedreiro), a mãe (doméstica) e oito irmãos, num bairro de habitação social próximo da escola. Segundo o aluno o pai era muito austero e exigente.

Frequentou o 7º ano com assiduidade e aproveitamento, transitando para o 8º ano. Fez parte de uma turma considerada disciplinada, se bem que o Giló tenha sido considerado muito indisciplinado pela directora de turma. Foi diversas vezes expulso da sala de aula devido ao seu comportamento. Quando observámos essas situações e o questionámos sobre elas reconhecia não ter procedido de forma adequada e achava sempre o castigo justo, mas voltava a repetir.

No ano seguinte não se inscreveu.

Quando preencheu a ficha do aluno no início do 7º ano disse:

“não gosto da escola porque é chato”

“no futuro gostaria de ser policia da P.J. porque gosto ser policia”.

O caso do Necas

Jovem de etnia cigana que entrou para o 3º ciclo com 16 anos de idade. Vivia com o pai (vendedor ambulante), a mãe (doméstica) e seis irmãos num bairro pobre da zona da escola.

Frequentou esta escola apenas durante o primeiro período do 1º ano do estudo. Fez parte de uma turma considerada indisciplinada. O aproveitamento escolar no 1º período foi muito baixo, apenas obtendo nível 3 nas disciplinas de Educação Tecnológica e de Educação Visual; nas restantes disciplinas foi classificado com nível 2, à excepção de Educação Física cuja classificação foi de nível 1.

Na ficha do aluno que preencheu quando iniciou o 7º ano dizia:

“não gosto de andar a estudar, porque não”

“falto muito às aulas, porque não me apetece vir todos os dias”

“gostaria que as minhas aulas fossem alegres”

“não aprecio nenhuma qualidade nos meus professores”

“no futuro gostaria de ser policia, porque gosto de bater nos gajos”.

2.5. Síntese

A análise da informação relativa ao comportamento disciplinar dos alunos da amostra desta escola revela, tal como na escola da Quinta dos Álamos, que a frequência de comportamentos de indisciplina é relativamente baixa e que os comportamentos mais frequentes em sala de aula correspondem a manifestações de interacção social positiva entre os alunos, que contudo os desviam das actividades escolares que são desenvolvidas. Também aqui são os comportamentos perturbadores das relações interpessoais aqueles que ocorrem com menor frequência. Contudo, são estes os mais sentidos pelos professores, como vimos na análise das representações (p. 347 e seguintes), o que revela o impacto que este tipo de comportamentos tem na vida quotidiana das escolas. Do 1º para o 2º ano observou-se um ligeiro aumento da frequência dos comportamentos de indisciplina nesta escola, que se observa em quase todas as categorias analisadas (à excepção das distrações e entretenimentos) e com especial incidência nos comportamentos perturbadores das relações interpessoais. No 2º ano do estudo, observou-se o envolvimento de dois alunos desta amostra (os dois no 8º ano) respectivamente em dois incidentes com violência física grave, os quais constituem o culminar de situações de *bullying* uma deles com componentes de carácter racial e outra que envolve conflitos de vizinhança (ver Anexos XC e CXII). Estas observações que salientam o agravamento das relações pessoais no 8º ano.

A aprendizagem e aproveitamento revelou-se um domínio bastante problemático no percurso escolar dos alunos desta escola, ou seja, apenas 37,5% dos alunos da amostra inicial concluíram o 7º e o 8º anos nestes dois anos de estudo. Todavia, as aprendizagens em Língua Portuguesa revelam existir alguma evolução positiva, ao contrário do que se observou em Matemática.

Inversamente, a assiduidade revelou-se, logo no 1º ano do estudo, um aspecto bastante positivo nesta escola, ainda com uma melhoria acentuada no 2º ano (a taxa média foi de 96%).

Quanto ao abandono escolar, três dos 32 alunos da amostra (dois do sexo masculino e um do sexo feminino) abandonaram nestes dois anos, observando-se assim uma taxa de abandono bastante inferior às de outros estudos portugueses (Caldeira, s., *op.cit.*: 173; Benavente, A. *et al.*, *op. cit.*: 37). Todos os alunos que abandonaram apresentavam um nível etário superior ao esperado para este nível de escolaridade, o que indicia insucesso escolar nas fases anteriores. Todos faziam parte de famílias numerosas e de nível sócio-económico baixo. Na entrada neste ciclo de estudos, enquanto que os dois alunos do sexo masculino manifestaram fraca adesão à escola e expectativas provavelmente baixas relativamente à escolaridade e carreira profissional (ambos pretendiam “ser polícias”), a aluna manifestou uma franca adesão à escola e expectativas de escolaridade e de carreira elevadas.

3. Comparação do percurso escolar dos alunos das duas escolas

Após a apresentação dos resultados da observação dos percursos escolares dos alunos das amostras de cada escola, procederemos à comparação dos mesmos, considerando os aspectos da análise realizada em cada escola-caso, ou seja, o comportamento disciplinar, as aprendizagens e o aproveitamento escolar, a assiduidade e o abandono escolar

3.1. Percurso disciplinar

3.1.1. Estudo comparativo das amostras das duas escolas

Numa perspectiva comparativa, iremos seguir o percurso disciplinar das duas amostras de alunos, considerando também aqui o comportamento observado e a apreciação do mesmo por parte do director de turma.

Comportamento disciplinar observado

No Quadro 49 apresentam-se os valores médios dos comportamentos de indisciplina observados respectivamente em cada escola e em cada um dos dois anos de observação.

Quadro 49 - Médias dos comportamentos de indisciplina observados nas duas escolas

	Escola da Quinta dos Álamos (N=27)			Escola da Malva-rosa (N=26)		
	1º ano (μ1)	2º ano (μ2)	μ2 - μ1	1º ano (μ1)	2º ano (μ2)	μ1 - μ2
Distrações e entretenimentos	0,54	0,51	- 0,03	0,60	0,41	- 0,19
Movimentos "não permitidos"	0,33	0,14	- 0,19	0,24	0,31	+ 0,07
Perturbação das relações entre colegas	0,08	0,04	- 0,04	0,02	0,03	+ 0,01
Perturbação da relação professor/aluno	0,07	0,01	- 0,06	0,02	0,02	0
Comportamentos não convencionais	0,13	0,21	+ 0,08	0,10	0,08	- 0,02
Comportamentos barulhentos	0,14	0,08	- 0,06	0,11	0,12	+ 0,01
Comportamentos de não adesão ao trabalho	0,16	0,12	-0,04	0,23	0,30	+ 0,07
Total	1,45	1,12	- 0,34	1,31	1,42	- 0,05

Apesar de no 1º ano se ter observado uma média de comportamentos de indisciplina mais

elevada na escola da Quinta dos Álamos do que na da escola da Malva-rosa ($\mu_1=1,45$ e $\mu_1=1,31$, respectivamente) e de no 2º ano a posição ser inversa ($\mu_2=1,12$ e $\mu_2=1,42$, respectivamente) as diferenças entre as médias de cada ano não são estatisticamente significativas.

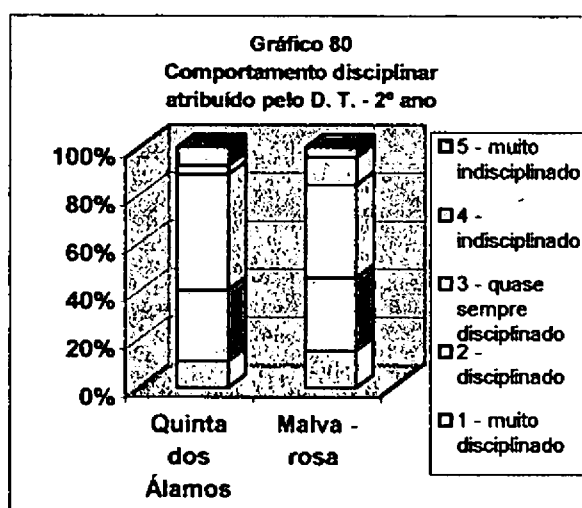
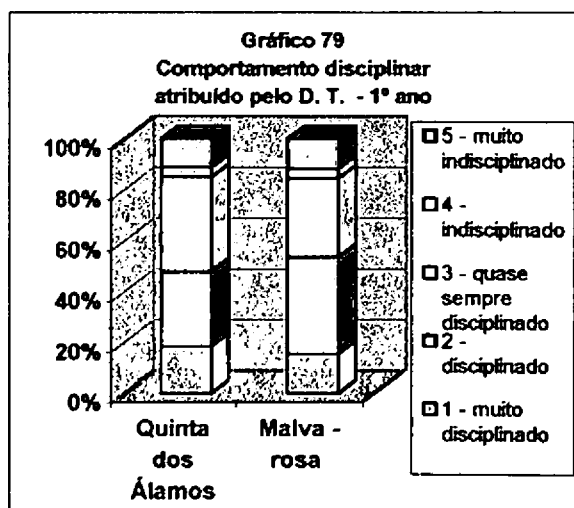
Se considerarmos as médias dos comportamentos de indisciplina das diferentes categorias observados nas duas amostras, apenas no caso da categoria comportamentos perturbadores das relações entre colegas, no 1º ano, as diferenças são estatisticamente significativas (aplicando o teste Man-Whitney-Wilcoxon, para $p < 0,05$), ou seja, a média de comportamentos deste tipo no 1º ano é significativamente mais elevada na escola da Quinta dos Álamos do que na da Malva-rosa. Ora, no 2º ano a média destes comportamentos na Quinta dos Álamos desce para metade, enquanto que na Malva-rosa sobe. Apesar de no 2º ano a diferença entre as médias não ser significativa, a aproximação entre médias resulta de uma melhoria importante neste domínio do comportamento na escola da Quinta dos Álamos.

Quanto às outras categorias as diferenças não são significativas, apesar de se observar um decréscimo de comportamentos de indisciplina em quase todas, na amostra da escola da Quinta dos Álamos, e um aumento na maioria, na escola da Malva-rosa.

Apesar das diferenças encontradas no comportamento dos alunos em função do sexo (como atrás ficou dito) e de parecer evidenciar-se que o comportamento disciplinar dos alunos do sexo masculino seria mais positivo na Escola da Quinta dos Álamos do que na da Malva-rosa e, pelo contrário, o das alunas seria mais positivo nesta última, a aplicação de um teste de multivariância, considerando os efeitos associados das duas variáveis (sexo e escola) não se revelou significativo, nem no 1º nem no 2º ano do estudo (Anexo XCI).

Comportamento disciplinar visto pelo director de turma

Os Gráficos 79 e 80 ilustram bem como existe uma grande semelhança no modo como os directores de turma das duas escolas vêem o comportamento disciplinar dos respectivos alunos, tanto no 1º como no 2º anos.



No 1º ano, a diferença mais substancial está na categoria "aluno com comportamento

No 1º ano, a diferença mais substancial está na categoria “aluno com comportamento disciplinado”, que apresenta uma maior percentagem de alunos na Escola da Malva-rosa (38,46% versus 29,63% na Escola da Quinta dos Álamos).

Todavia, existia uma grande proximidade entre a percentagem de ACD (categorias 1, 2 e 3) e ACI (categorias 4 e 5) nas duas escolas, ou seja, os ACD constituíam 85,18% da amostra da Escola da Quinta dos Álamos e 84,61% na Escola da Malva-rosa, enquanto que os ACI constituíam 14,28% da amostra da Escola da Quinta dos Álamos e 15,39% na Escola da Malva-rosa.

No 2º ano, na Escola da Quinta dos Álamos sobe ligeiramente a percentagem de ACD (para 88,89%) e obviamente baixa a de ACI (para 11,11%), enquanto que na Escola da Malva-rosa se mantêm as mesmas proporções do 1º ano, se bem que no caso dos ACI baixe a frequência dos “alunos considerados muito indisciplinados” e suba a dos “alunos considerados indisciplinados”. No **Quadro 50** apresenta-se uma síntese das classificações atribuídas ao comportamento disciplinar dos alunos de cada amostra pelos respectivos directores de turma nos dois anos do estudo.

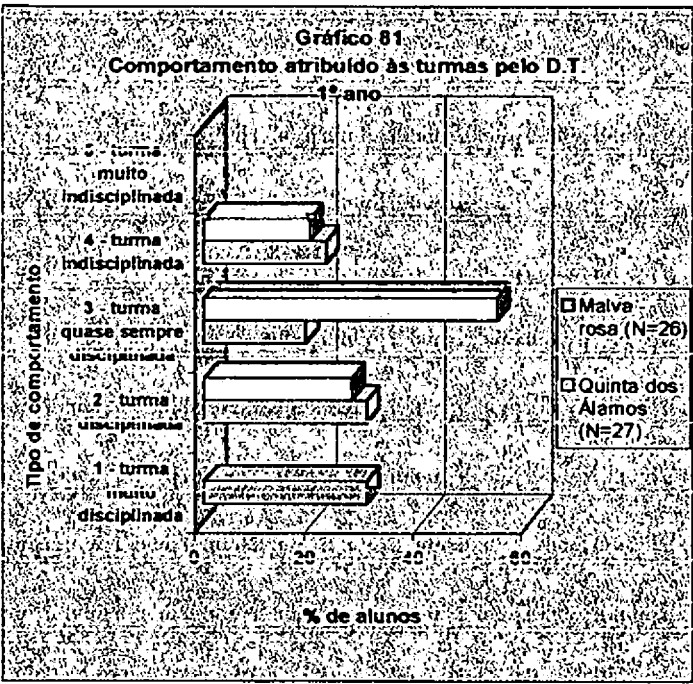
Quadro 50 - Classificações atribuídas ao comportamento disciplinar pelo director de turma

Na escola da Quinta dos Álamos	Na escola da Malva – rosa
<ul style="list-style-type: none">• 21 alunos (77,78%) são ACD nos dois anos;• 2 alunos (7,47%) passam de ACD a ACI;• 3 alunos (11,11%) passam de ACI a ACD;• 1 aluno (3,70%) é ACI nos dois anos.	<ul style="list-style-type: none">• 20 alunos (76,92%) são ACD nos dois anos;• 2 alunos (7,69%) passam de ACD a ACI;• 2 alunos (7,69%) passam de ACI a ACD;• 2 alunos (7,69%) são ACI nos dois anos.

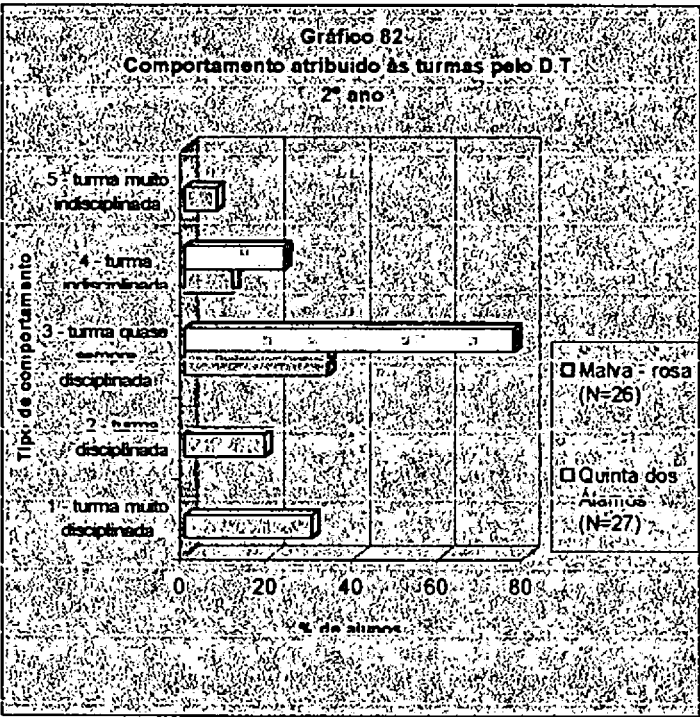
Como se observa, as diferenças são bastante subtis, se bem que se note uma tendência quer para uma apreciação mais positiva dos alunos por parte dos directores de turma da escola da Quinta dos Álamos, quer para uma ligeira melhoria da sua apreciação no 2º ano nesta escola.

O **Gráfico 81** refere-se à apreciação que os directores de turma fazem do comportamento das turmas onde os alunos das amostras estavam integrados no 1º ano do estudo. Os directores de turma da escola da Quinta dos Álamos têm uma imagem mais diferenciada do comportamento das turmas (a amplitude varia entre o ponto 1 da escala – “turma muito disciplinada” e o ponto 4 – “turma indisciplinada”) enquanto que na escola da Malva-rosa a amplitude situa-se entre o ponto 2 e o ponto 4 da escala).

Por outro lado, a imagem global que os directores de turma têm acerca do comportamento das turmas é significativamente diferente nas duas escolas ($F = 6,005$; $p < 0,05$) (Anexo XCI), sendo que na escola da Malva-rosa as turmas consideradas são vistas como menos disciplinadas do que as da escola da Quinta dos Álamos (média, moda e mediana com valores mais baixos nesta última escola) (ver Quadro 43 e **Quadro 46**).



O Gráfico 82, à semelhança do anterior, dá-nos uma visão comparativa das perspectivas dos directores de turma de cada escola acerca do comportamento das respectivas turmas, no 2º ano do estudo.



Na escola da Quinta dos Álamos, é bastante nítida uma diferenciação cada vez maior da imagem dos professores relativamente ao comportamento das turmas (neste ano, a amplitude vai desde o ponto 1 da escala – “turma muito disciplinada” – ao ponto 5 – “turma muito indisciplinada”), em paralelo com uma também cada vez maior aproximação na imagem que os directores de turma da escola da Malva-rosa têm acerca do comportamento das turmas (apenas são atribuídos dois tipos de

comportamento: "turma quase sempre disciplinada" e "turma indisciplinada").

Continua a verificar-se, no 2º ano do estudo, que existe uma diferença significativa entre a imagem do comportamento das turmas atribuída pelos directores de turma das duas escolas ($F = 8,357$; $p < 0,05$) (Anexo XCI), sendo que os directores de turma da Escola da Quinta dos Álamos, em média vêem o comportamento das turmas em que os alunos da amostra estavam inseridos como mais disciplinado.

Síntese

A análise comparativa dos percursos disciplinares das duas amostras leva-nos a inferir que, na verdade, existem diferenças aparentemente muito subtis no percurso disciplinar dos alunos das duas escolas, as quais apenas apresentam expressão estatística na categoria comportamentos perturbadores das relações entre alunos, no que diz respeito ao comportamento directamente por nós observado no ano em que os alunos das duas amostras iniciaram o ciclo de estudos na respectiva escola. Este tipo de comportamentos apresentou uma frequência significativamente mais elevada na escola da Quinta dos Álamos. Todavia, no ano seguinte a frequência foi idêntica nas duas amostras, o que significa que houve uma relevante redução dos comportamentos perturbadores das relações entre colegas na escola da Quinta dos Álamos, enquanto que a situação se manteve na escola da Malva-rosa. No conjunto das categorias analisadas e em cada uma delas, observou-se uma tendência de decréscimo dos comportamentos de indisciplina na amostra da escola da Quinta dos Álamos e de aumento na escola da Malva-rosa. Nesta último, o aumento dos comportamentos de não adesão ao trabalho escolar assume especial realce, ao passo que a categoria distrações e entretenimentos é aquela que apresenta maior redução.

Parece, assim, existirem indícios de que na escola da Quinta dos Álamos a acção pedagógica contribui para uma progressiva melhoria do comportamento dos alunos perturbador das relações interpessoais, designadamente das relações entre colegas e também para uma progressiva melhoria da adesão dos alunos ao trabalho escolar (se bem que com menos segurança), como tínhamos hipotetizado. Relembre-se que o domínio da perturbação das relações interpessoais e em particular das relações entre colegas é visto como o mais problemático e preocupante pelos professores.

Inversamente, na escola da Malva-rosa parece existir uma acção disciplinadora que se centra nos comportamentos relativos a distrações e entretenimentos (que são os comportamentos de indisciplina que apresentam maior redução, do 1º para o 2º ano do estudo) e que não tem correspondência ao nível da adesão ao trabalho escolar por parte dos alunos. Mesmo o aumento dos comportamentos relativos a movimentos "não permitidos" (do tipo balancear-se na cadeira, voltar-se para trás, olhar pela janela) pode indiciar concomitantemente o aumento do desinteresse pelo trabalho escolar.

Quanto à apreciação que os directores de turma fazem quer do comportamento dos alunos individualmente considerado quer do comportamento das turmas em que aqueles estão inseridos, é em média mais positivo por parte dos professores da escola da Quinta dos Álamos. Contudo, a apreciação das turmas por parte destes é simultaneamente mais diferenciada, ou seja, parece

existirem nesta escola maiores diferenças de comportamento disciplinar entre turmas, o que porventura poderá explicar-se pelas características da população estudantil desta escola ¹²³.

No que diz respeito às diferenças observadas no comportamento disciplinar segundo o sexo, não existe uma associação significativa à variável escola. Tanto numa como noutra escola o comportamento disciplinar das alunas revela-se mais conforme aos valores e normas escolares e de convívio social.

A falta de diferenças muito significativas entre o comportamento disciplinar dos alunos das amostras das duas escolas levou-nos a considerar a análise da informação relativa à amostra conjunta das duas escolas, a qual passamos a apresentar.

3.1.2. Comportamento disciplinar dos alunos das duas amostras conjuntas

Comportamento disciplinar observado

No **Quadro 51** podem observar-se alguns indicadores estatísticos que são relativos à média dos comportamentos de indisciplina por categorias registados por aluno em cada 30 minutos de aula, no 1º e no 2º anos do estudo.

Tal como vimos nos resultados por escola, as médias de comportamentos de indisciplina aparentemente são baixas ($\mu = 1,38$ e $\mu = 1,27$ comportamentos por aluno por cada período de 30 minutos, respectivamente no 1º e no 2º anos). Todavia, este indicador pode ser enganoso, uma vez que a amplitude é bastante grande em qualquer dos anos, mas particularmente no 2º ano. Valores tão elevados de amplitude confirmam os resultados de outras investigações que caracterizam a indisciplina como um fenómeno ligado apenas a um pequeno número de alunos por turma, se bem que com reflexos em todo o grupo. Na verdade, estes resultados revelam que a maior parte dos alunos apresenta um comportamento disciplinar de adesão às regras pedagógicas e de convívio social ¹²⁴. Por outro lado, o facto de a amplitude aumentar no 2º ano do estudo, assim como o desvio – padrão, indicia que as diferenças de comportamento se vão aprofundando, com um nítido aumento de manifestações de indisciplina por parte de alguns alunos.

¹²³ Com dissêmos anteriormente, esta escola recebe anualmente alunos deste ciclo de estudos que pelo seu percurso escolar são considerados indesejados por outras escolas da zona e pratica uma política relativamente integradora dos diferentes alunos comparativamente neste caso à da escola da Malva-rosa. Nesta, como vimos em extractos de entrevistas no Capítulo II, parece existir uma certa "política mais ou menos oculta" de selecção dos alunos com base no comportamento disciplinar, levada a cabo de modos diversos. Algumas vezes constatámos directamente verbalizações dos professores nesse sentido, como no caso em que uma jovem professora conversando na sala de professores com outros colegas (numa das raras vezes em que nesta escola observámos um pequeno grupo de professores trocando impressões sobre o comportamento dos alunos) dizia repetidamente: "É preciso é fazer a razia! É preciso é fazer a razia!", querendo dizer que através de penas disciplinares os alunos iam acumulando faltas que os levariam ao abandono escolar.

¹²⁴ Quase estranhamente (atendendo ao enorme leque de comportamentos considerados e considerando o conjunto dos 53 alunos) no 1º ano não registámos qualquer comportamento de indisciplina no caso de 2 alunas e no 2º ano em 7 alunas; no caso de uma das alunas não registámos qualquer comportamento de indisciplina, ao longo dos dois anos de observação.

Quadro 51 - Comportamentos de Indisciplina por categorias

	1º ano (N=53)			2º ano (N=53)		
	média	amplitude	desvio - padrão	média	amplitude	desvio - padrão
Distracções e entretenimentos	0,57	0 – 2,89	0,55	0,47	0 – 2,40	0,47
Movimentos "não permitidos"	0,29	0 – 1,42	0,34	0,22	0 – 1,60	0,38
Perturbação da relação entre colegas	0,05	0 – 0,86	0,14	0,04	0 – 0,67	0,12
Perturbação da relação professor - aluno	0,05	0 – 0,86	0,14	0,02	0 – 0,25	0,06
Comportamentos não convencionais	0,11	0 – 0,86	0,18	0,15	0 – 2,00	0,41
Comportamentos barulhentos	0,12	0 – 1,08	0,23	0,10	0 – 1,00	0,20
Comportamentos de não adesão ao trabalho	0,19	0 – 1,11	0,23	0,20	0 – 1,40	0,34
Total	1,38	0 – 5,78	1,24	1,27	0 – 8,6	1,59

Quanto às categorias de comportamentos analisadas, é a categoria **distracções e entretenimentos** que apresenta uma média mais elevada, tanto no 1º como no 2º anos ($\mu_1 = 0,57$ e $\mu_2 = 0,47$, respectivamente), seguida dos **movimentos "não permitidos"** ($\mu_1 = 0,29$ e $\mu_2 = 0,22$, respectivamente) e dos comportamentos de não adesão ao trabalho ($\mu_1 = 0,19$ e $\mu_2 = 0,20$, respectivamente). Quanto à primeira destas categorias, os comportamentos mais frequentes no 1º ano do estudo são "rir" e "fazer rir os colegas", o primeiro dos quais é também o comportamento de indisciplina mais frequente, considerando todas as categorias. Por outro lado, enquanto que no 1º ano os comportamentos de diversão designados por "fazer rir os colegas" (fazer caretas, mostrar desenhos, passar papelinhos com escritos divertidos, . . .) apresentam uma frequência bastante elevada e a "conversa com os colegas" não, no 2º ano aumenta a frequência deste último comportamento, que passa a ser *ex aquo* com "rir" o comportamento mais frequente, enquanto que os comportamentos incluídos no indicador "fazer rir os colegas" diminuem bastante (passam de uma média de 0,14 para a de 0,07). Estes resultados estão de acordo com as características inerentes à fase do desenvolvimento dos alunos neste nível de escolaridade.

No 7º ano, grande parte dos alunos está a terminar uma fase de grande turbulência e busca de afirmação pessoal perante o grupo, daí serem frequentes as situações de brincadeiras para chamar a atenção dos membros do grupo. Essa fase vai sendo substituída por outra cada vez mais calma em que o adolescente se vai encontrando progressivamente com os outros e consigo próprio, daí que o comportamento "conversar com o colega do lado", como forma de evasão ao trabalho e a outros constrangimentos escolares, vai tomando maior expressão. De entre os movimentos "não permitidos" o mais frequente tanto no primeiro ano como no 2º é o aluno "balancear-se na cadeira",

comportamento que ocupa o segundo lugar no elenco de todos os comportamentos observados no 1º ano e o quarto no 2º ano, como pode ver-se no **Quadro 52**. Nesta categoria de comportamentos foram muito raramente observados comportamentos como “sair da sala de aula sem permissão do professor” (1 vez durante os dois anos de observação dos alunos de ambas as escolas), “saltar ou correr durante as actividades pedagógicas” (3 vezes) ou “ir à janela durante a aula” (4 vezes). Todos estes últimos comportamentos se observaram apenas no 1º ano do estudo.

Quadro 52 - Comportamentos de indisciplina mais frequentes

1º ano (N=53)	2º ano (N=53)
Rir ($\mu = 0,30$)	Conversar ($\mu = 0,20$)
Balancear-se na cadeira ($\mu = 0,19$)	Rir ($\mu = 0,20$)
Não trabalhar ($\mu = 0,17$)	Não trabalhar ($\mu = 0,17$)
Fazer rir os colegas ($\mu = 0,14$)	Balancear-se na cadeira ($\mu = 0,11$)

No que diz respeito à categoria comportamentos de **não adesão ao trabalho escolar** (não trabalhar, não trazer o material escolar necessário, estudar para outra disciplina, perturbar a comunicação pedagógica) é o item “não trabalhar”¹²⁵ aquele que apresenta maior frequência tanto no primeiro como no segundo ano, sendo o item que ocupa o terceiro lugar no conjunto dos comportamentos de todas as categorias nos dois anos (**Quadro 52**).

As categorias **comportamentos não convencionais e comportamentos barulhentos** vêm imediatamente a seguir aos comportamentos de não adesão ao trabalho, tanto no 1º como no 2º ano do estudo, se bem que os primeiros subam de frequência ($\mu = 0,11$ e $\mu = 0,15$, respectivamente no 1º e no 2º anos) e os segundos baixem ($\mu = 0,12$ e $\mu = 0,10$, respectivamente). De entre os comportamentos não convencionais, os mais frequentes são estragar material e equipamento escolar (riscar mesas ou cadeiras, cortar mesas ou cadeiras; este último muito raro) e sentar-se ou “deitar-se” sobre a mesa, pôr os pés em cima da cadeira do lado ou em cima da mesa (este último raríssimo). Quanto aos comportamentos barulhentos, destacam-se gritar ou falar muito alto e fazer barulho com objectos.

Os **comportamentos perturbadores das relações interpessoais** são os menos frequentes. No primeiro ano do estudo (todos os alunos a frequentar o 7º ano pela 1ª vez) a média de comportamentos perturbadores da relação entre colegas e da relação professor-aluno é igual ($\mu = 0,05$) e no segundo ano ambas as médias baixam, principalmente a dos comportamentos

¹²⁵ Este indicador era assinalado sempre que era inequívoca, para o observador, a falta de participação do aluno na actividade pedagógica. O registo não levantava dificuldades quando se tratava de uma actividade em que o professor atribuía aos alunos tarefas concretas. Quando a actividade era colectiva e a participação dos alunos pouco definida ou mesmo pouco esperada, exigindo-lhe o professor apenas atenção e concentração não se processavam registos neste indicador a não ser que o professor tivesse qualquer manifestação de reprovação do comportamento do aluno relativamente a essas exigências e o aluno aceitasse a mesma.

perturbadores da relação professor-aluno, que vai para um valor abaixo de metade ($\mu = 0,02$), se bem que neste caso o desvio-padrão aumente (**Quadro 51**). Os comportamentos perturbadores da relação entre colegas mais frequentes são insultar um colega e bater ou magoar de qualquer outro modo um colega. Estes comportamentos observados em sala de aula raramente tinham um carácter sistemático, antes pelo contrário parecia ocorrerem de forma circunstancial. Apenas observámos dois casos que poderemos enquadrar em situações de maltrato entre iguais ou *bullying* (tal como foi definido na primeira parte deste trabalho) com expressão em sala de aula. Um dos casos, tratou-se de dois alunos do sexo masculino integrados numa mesma turma na escola da Quinta dos Álamos (o Xicó e o Cadu, ver **figuras 7 a 10**), um dos quais desempenhava o papel de agressor (Xicó) e outro o papel de vítima (Cadu). O outro caso, tratava-se também de dois alunos da mesma turma, agora da escola da Malva-rosa um do sexo masculino (o aluno-caso Nando) que desempenhava o papel de agressor e uma aluna (não incluída na amostra) que desempenhava o papel de vítima. Esta aluna era vitimizada não apenas pelo Nando, mas por um conjunto de 3 ou 4 colegas da turma, que em aulas de determinadas disciplinas proferiam sistematicamente insultos não apenas de natureza pessoal mas também extensivos à família (mãe), aos quais a aluna reagia com grande ansiedade, o que suscitava uma reacção de maior agressividade verbal por parte dos agressores ¹²⁶.

Os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno observados foram: interromper sistematicamente o discurso do professor (o mais frequente), repetir sistematicamente o discurso do professor ou subverter o discurso do professor, recusar-se a obedecer ao professor (muito raro) e contestar a autoridade do professor (observado duas vezes nos dois anos de estudo).

Os dados observados no 1º e 2º anos foram sujeitos, separadamente, a uma análise factorial em componentes principais ¹²⁷, considerando como variáveis os sujeitos e os comportamentos observados por categorias ¹²⁸ (Anexo XCII).

No que diz respeito ao 1º ano foram obtidos os seguintes resultados:

- dois factores explicam 68,344% da variância, sendo 49,031% explicado pelo 1º factor e 19,313% pelo 2º ("inicial eigenvalues") e após rotação 37,672% pelo 1º factor e 30,672% pelo 2º;
- o **factor 1**, que designámos por perturbação das relações interpessoais e comportamentos não convencionais, inclui os comportamentos perturbadores das relações entre colegas e da relação professor-aluno e os comportamentos não convencionais, que nesta análise se revelam bastante correlacionados ¹²⁹;
- o **factor 2**, que designámos por dispersão, agrega os comportamentos de não adesão ao trabalho, as distrações e entretenimentos, os barulhos e os movimentos "não permitidos", os quais apresentam entre si bons níveis de correlação,

¹²⁶ A maior parte das vezes os professores não se apercebiavam da situação. Quando intervinham faziam-no de forma indiscriminada para a vítima e para os agressores e não indagavam a situação.

¹²⁷ Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

¹²⁸ As categorias que temos vindo a utilizar.

¹²⁹ A correlação entre os comportamentos perturbadores das relações entre colegas e da relação professor-aluno é quase perfeita ($r = 0,913$; $p < 0,01$) e entre cada uma destas categorias e a dos comportamentos não convencionais é respectivamente de $r = 0,590$; $p < 0,01$ e de $r = 0,543$; $p < 0,01$ (Anexo XCIII).

particularmente os comportamentos de não adesão ao trabalho e os movimentos “não permitidos” ($r = 0,505$; $p < 0,01$); não adesão ao trabalho e comportamentos barulhentos ($r = 0,482$; $p < 0,01$) ; distrações e entretenimentos e comportamentos barulhentos ($r = 0,436$; $p < 0,01$); se bem que com menor segurança do que no caso do 1º factor, também este explica uma importante parte da variância dos resultados; note-se ainda que as distrações e entretenimentos não apresentam qualquer correlação significativa com o factor 1, assim como a não adesão ao trabalho não apresenta correlação significativa com os comportamentos perturbadores das relações entre colegas e da relação professor–aluno, se bem que apresente alguma correlação com os comportamentos não convencionais ($r = 0,287$; $p < 0,05$); pelo contrário, os comportamentos barulhentos apresentam correlações elevadas com as variáveis incluídas no factor 1 (ver Anexo XCIII).

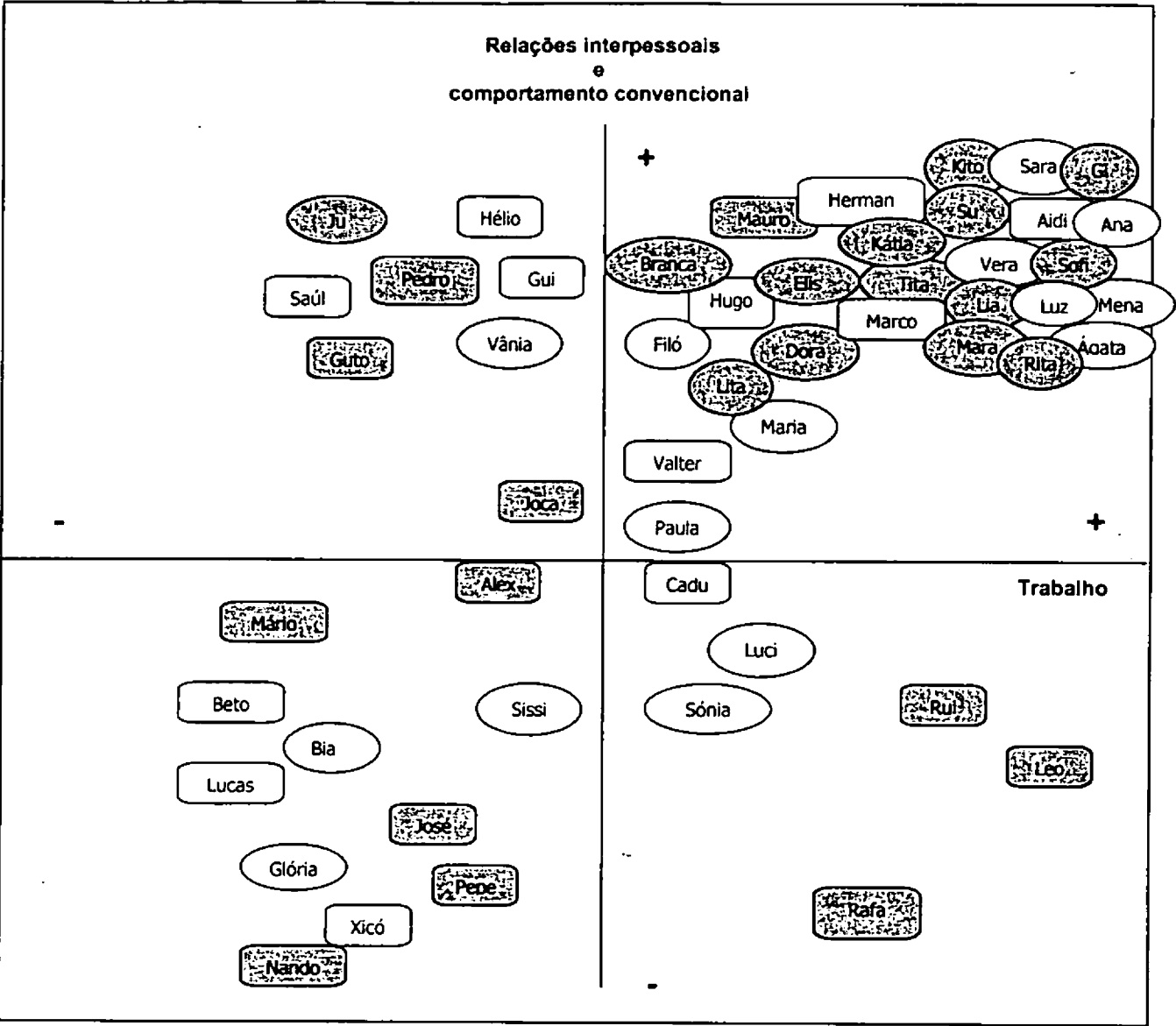
Esta análise leva-nos a uma leitura do comportamento disciplinar dos alunos segundo dois eixos orientadores:

1. os comportamentos relativos às relações interpessoais e às convenções sociais (factor 1), muito em particular os comportamentos relativos às relações entre colegas e à relação professor–aluno que não aparecem associados às variáveis incluídas no factor 2;
2. os comportamentos relativos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (factor 2), particularmente as distrações e entretenimentos e a não adesão ao trabalho que não aparecem associados aos comportamentos perturbadores das relações interpessoais e aos comportamentos não convencionais.

Na figura seguinte representa-se graficamente este sistema de eixos no qual designaremos o eixo das ordenadas, decorrente do factor 1, por relações interpessoais e convenções sociais, que se define entre um pólo positivo a que corresponde um comportamento observado que não revela comportamentos perturbadores das relações interpessoais e/ou falta de adesão às convenções sociais e um pólo negativo, a que corresponde um comportamento disciplinar com comportamentos perturbadores das relações interpessoais e/ou de falta de adesão às convenções sociais. O eixo das abcissas, decorrente do factor 2, que designaremos por trabalho, define-se entre um pólo positivo de adesão ao trabalho escolar e um pólo negativo que corresponde a um comportamento de dispersão, que se revela através de distrações e entretenimentos, movimentos “não permitidos”, barulhos ou “simples” falta de trabalho ou de concentração.

Partindo do valor médio dos comportamentos observados no 1º e no 2º anos do estudo (ver **Quadro 51**), distribuímos pelos diferentes quadrantes os alunos das amostras das duas escolas ($N = 53$), considerando valores positivos aqueles que se encontram abaixo da média (menos comportamentos de indisciplina) e valores negativos aqueles que se encontram acima da média (mais comportamentos de indisciplina).

Figura 7 ¹³⁰ - Comportamento disciplinar dos alunos no 1º ano (N = 53)



Como se verifica através da análise da figura 8, obtivemos os seguintes resultados:

- 28 alunos (52,8%) situam-se no 1º quadrante (comportamentos perturbadores das relações interpessoais/comportamentos não convencionais e comportamentos de dispersão abaixo da média), sendo 22 do sexo feminino (75,9% das raparigas) e 6 do sexo masculino (25% dos rapazes);
- 6 alunos (11,3%) situam-se no 2º quadrante (comportamentos perturbadores das relações interpessoais/comportamentos não convencionais acima da média e

¹³⁰ Dado que, para um razoável número de alunos foi registado um número muito reduzido de comportamentos de indisciplina (1º quadrante, zona da direita), pelo que graficamente resultava numa enorme sobreposição de nomes, optou-se nestes gráficos como nos seguintes, por uma localização aproximada a fim de se tomar observável a posição de cada aluno. As formas rectangulares correspondem a alunos do sexo masculino e as ovais às alunas. A sombreado representam-se os alunos da escola da Malva-rosa e sem sombreado os da Quinta dos Álamos.

comportamentos de dispersão abaixo da média), sendo 2 do sexo feminino (6,9%) e 6 do sexo masculino (16,7%);

- 11 alunos (20,8%) situam-se no 3º quadrante (comportamentos perturbadores das relações interpessoais/comportamentos não convencionais e comportamentos de dispersão acima da média), sendo 3 do sexo feminino (10,3%) e 8 do sexo masculino (33,3%);
- 8 alunos (15,1%) situam-se no 4º quadrante (comportamentos perturbadores das relações interpessoais/comportamentos não convencionais abaixo da média e comportamentos de dispersão acima da média), sendo 2 do sexo feminino (6,9%) e 6 do sexo masculino (25%).

Estes resultados apontam para uma apreciável diferença no comportamento disciplinar entre alunos do sexo feminino e masculino, ou seja:

1. no que diz respeito ao vector **relações interpessoais e convenções sociais**, 82,8% das alunas (N = 29) pode dizer-se que apresentam boas relações interpessoais tanto com os professores como com os colegas e adesão às convenções sociais, enquanto que no caso dos alunos (N = 24) tal só se observa em 50,0% da subamostra;
2. quanto ao vector **trabalho**, 82,8% das alunas apresentam elevados níveis de adesão e no caso dos alunos apenas 41,7%, ou seja, mais de metade destes últimos apresentam níveis de dispersão superiores à média.

A aplicação quer de um teste de multivariância, quer de um teste t à distribuição dos valores médios dos comportamentos dos alunos por sexo (Anexos XCI e XCIV) revela existir uma diferença significativa entre eles ($F = 13,521$; $p < 0,01$ e $t = 3,647$; $gl = 51$; $p < 0,01$).

Poderemos assim afirmar que nos alunos que frequentam pela primeira vez o 7º ano de escolaridade se observa uma diferença bastante significativa entre o comportamento disciplinar dos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, sendo que as alunas apresentam melhores relações pessoais quer com os professores, quer com os colegas, assim como um comportamento mais conforme com as convenções sociais, mas também uma maior adesão ao trabalho escolar e um grande equilíbrio entre estes dois vectores. Quanto aos alunos, apresentam maior dispersão face ao trabalho escolar e também se apresentam mais problemáticos do que as colegas no campo das relações interpessoais e do comportamento convencional, se bem que um pouco mais problemáticos ainda no campo da adesão ao trabalho escolar.

No 2º ano, a interpretação dos factores apresenta-se mais difícil. Parece existir um primeiro factor que inclui apenas os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno e extrai 45,911% da variância total; o factor 2 inclui os comportamentos barulhentos, os de não adesão ao trabalho e as distracções e entretenimentos e extrai 16,041% da variância. Evidencia-se ainda um 3º factor que inclui os comportamentos perturbadores das relações entre colegas e comportamentos

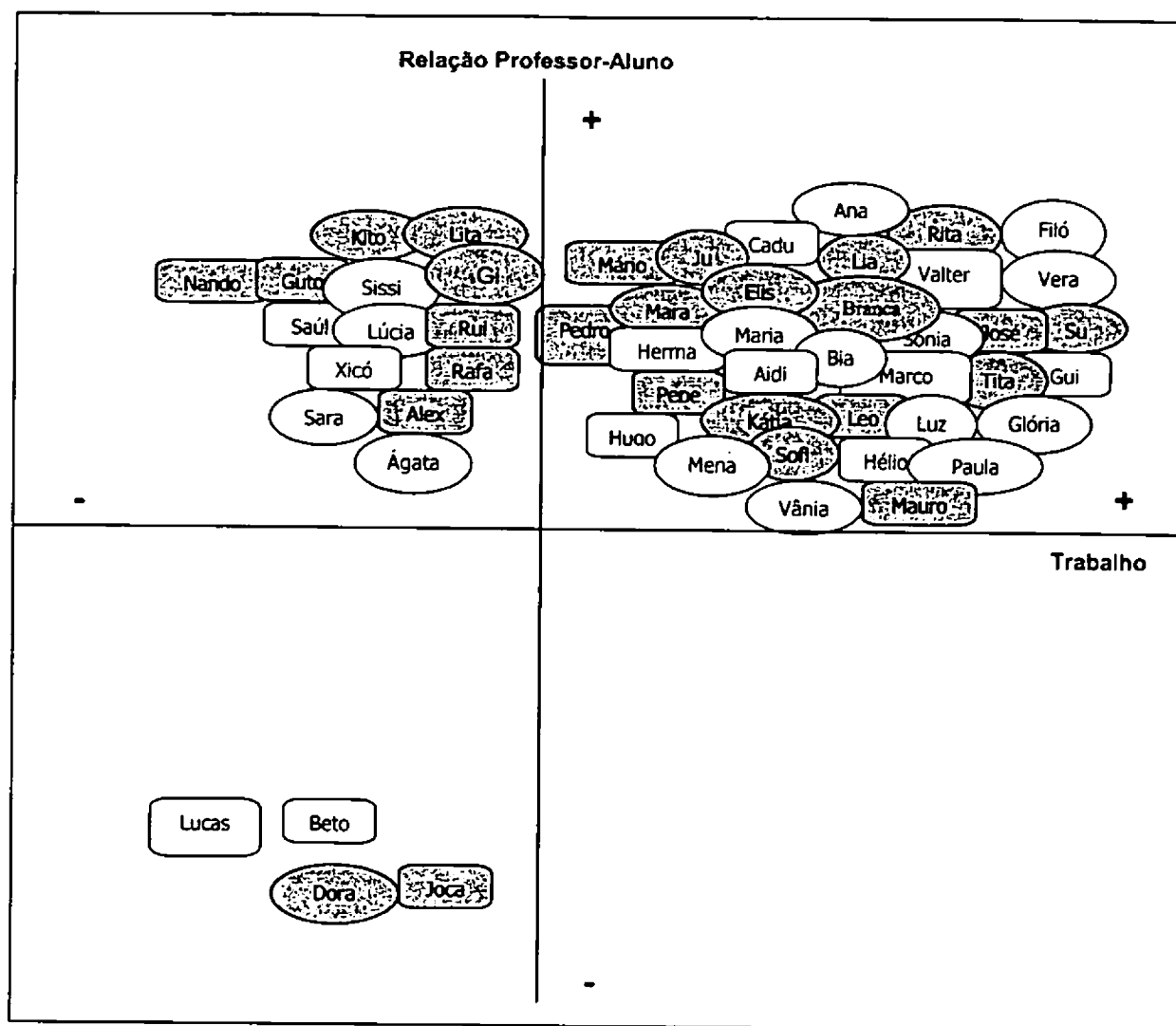
não convencionais (Anexo XCII).

Parece assim, que os perfis de comportamento disciplinar no 2º ano se definem a partir dos 3 vectores, **relação professor–aluno**, **trabalho escolar** e **relação entre colegas/convenções sociais**, que graficamente poderemos representar segundo os sistemas de eixos que apresentamos nos gráficos das Figuras 8, 9 e 10. Na **Figura 8** o eixo das ordenadas, decorrente do factor 1, designaremos por relação professor–aluno e o eixo das abcissas, decorrente do factor 2, designaremos por trabalho; na **Figura 9**, o eixo das ordenadas designaremos de igual modo relação professor–aluno e o eixo das abcissas, decorrente do factor 3, designaremos por relação entre colegas/convenções sociais e na **Figura 10**, representar-se-á o factor 2 no eixo das ordenadas e o factor 3 no eixo das abcissas. De acordo com os mesmos critérios que utilizámos nos dados do 1º ano também fizemos a distribuição dos alunos pelos quadrantes de cada sistema de eixos.

Esta análise da informação leva-nos aos seguintes resultados:

1. No que respeita aos vectores **relação professor–aluno** e **adesão ao trabalho** (fig. 8) temos que:
 - 35 alunos (66,0%) situam-se no primeiro quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor – aluno e comportamentos de dispersão abaixo da média), sendo 21 do sexo feminino (72,4% deste grupo – N = 29) e 14 do masculino (58,3% deste grupo – N = 24);
 - nenhum aluno se situa no 2º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor–aluno acima da média e comportamentos de dispersão abaixo da média);
 - 4 alunos (7,5%) situam-se no 3º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor–aluno e comportamentos de dispersão acima da média), sendo 1 do sexo feminino (3,4% do total das alunas) e 3 do masculino (12,5% do total dos alunos);
 - 14 alunos (26,4%) situam-se no 4º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor–aluno abaixo da média e comportamentos de dispersão acima da média), sendo 7 do sexo feminino (24,1%) e 7 do masculino (29,2%).

Figura 8 – Comportamento disciplinar dos alunos no 2º ano (relação professor-aluno e trabalho escolar) (N = 53)



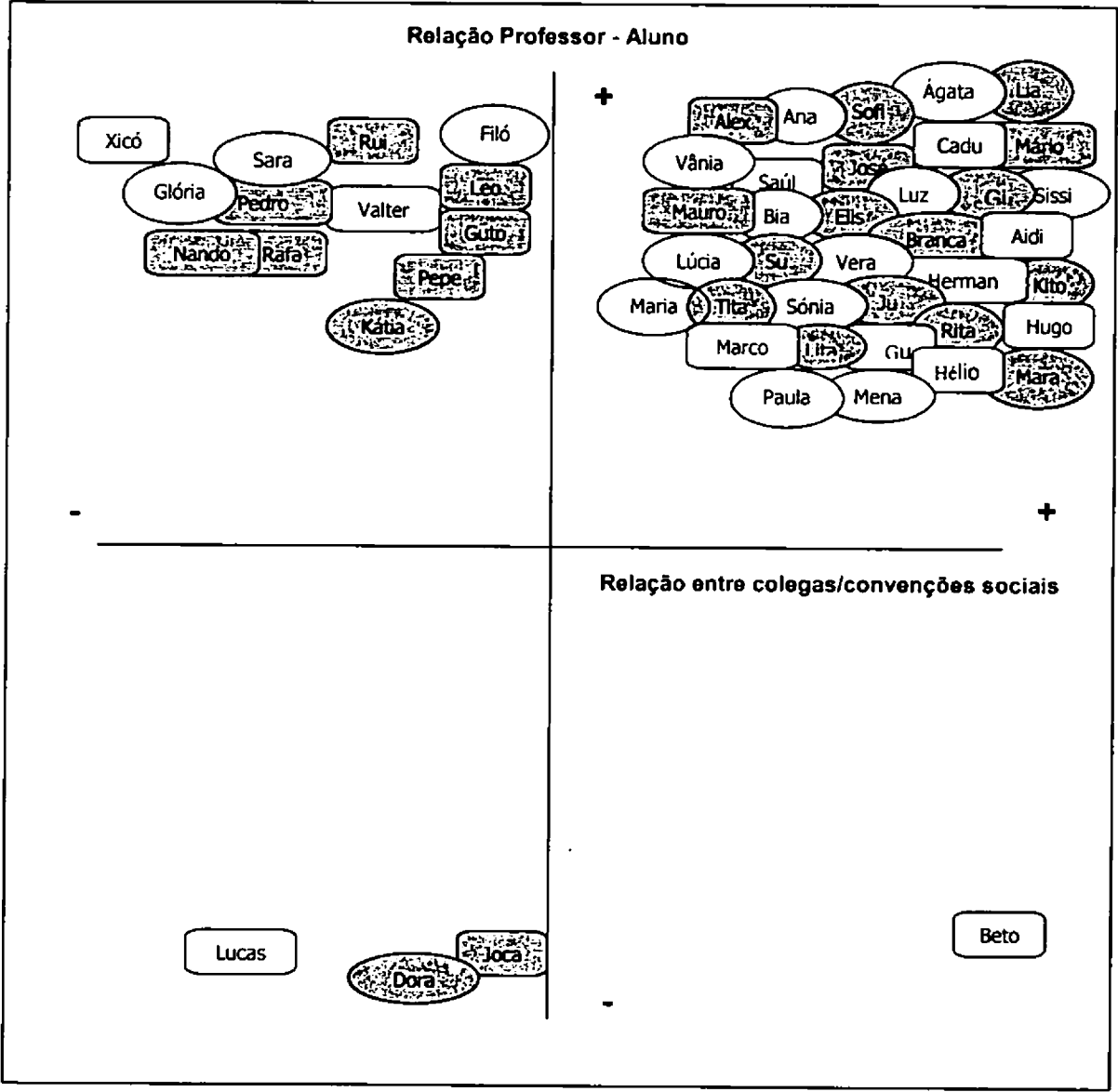
2. No que respeita aos vectores **relação professor-aluno** e **relação entre colegas/convenções sociais** (figura 9), temos que:

- 36 alunos (67,9 %) situam-se no 1º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor – aluno e da relação entre colegas/comportamentos não convencionais abaixo da média), sendo 24 do sexo feminino (82,8 % - N = 29) e 12 do masculino (50,0 % - N = 24);
- 1 aluno (1,9 %) do sexo masculino (4,2 % do total de rapazes) situa-se no 2º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor – aluno acima da média e comportamentos perturbadores da relação entre colegas/comportamentos não convencionais abaixo da média);
- 3 alunos (5,7 %) situam-se no 3º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor-aluno acima da média e perturbadores da relação entre colegas/comportamentos não convencionais acima da média), sendo 1 do

sexo feminino (3,4%) e 2 do masculino (8,3 %);

- 13 alunos (24,5%) situam-se no 4º quadrante (comportamentos perturbadores da relação professor–aluno abaixo da média e perturbadores da relação entre colegas/comportamentos não convencionais abaixo da média), sendo 4 do sexo feminino (13,8 %) e 9 do masculino (37,5 %).

Figura 9 – Comportamento disciplinar dos alunos no 2º ano (relação professor-aluno e relação entre colegas/convenções sociais) (N = 53)



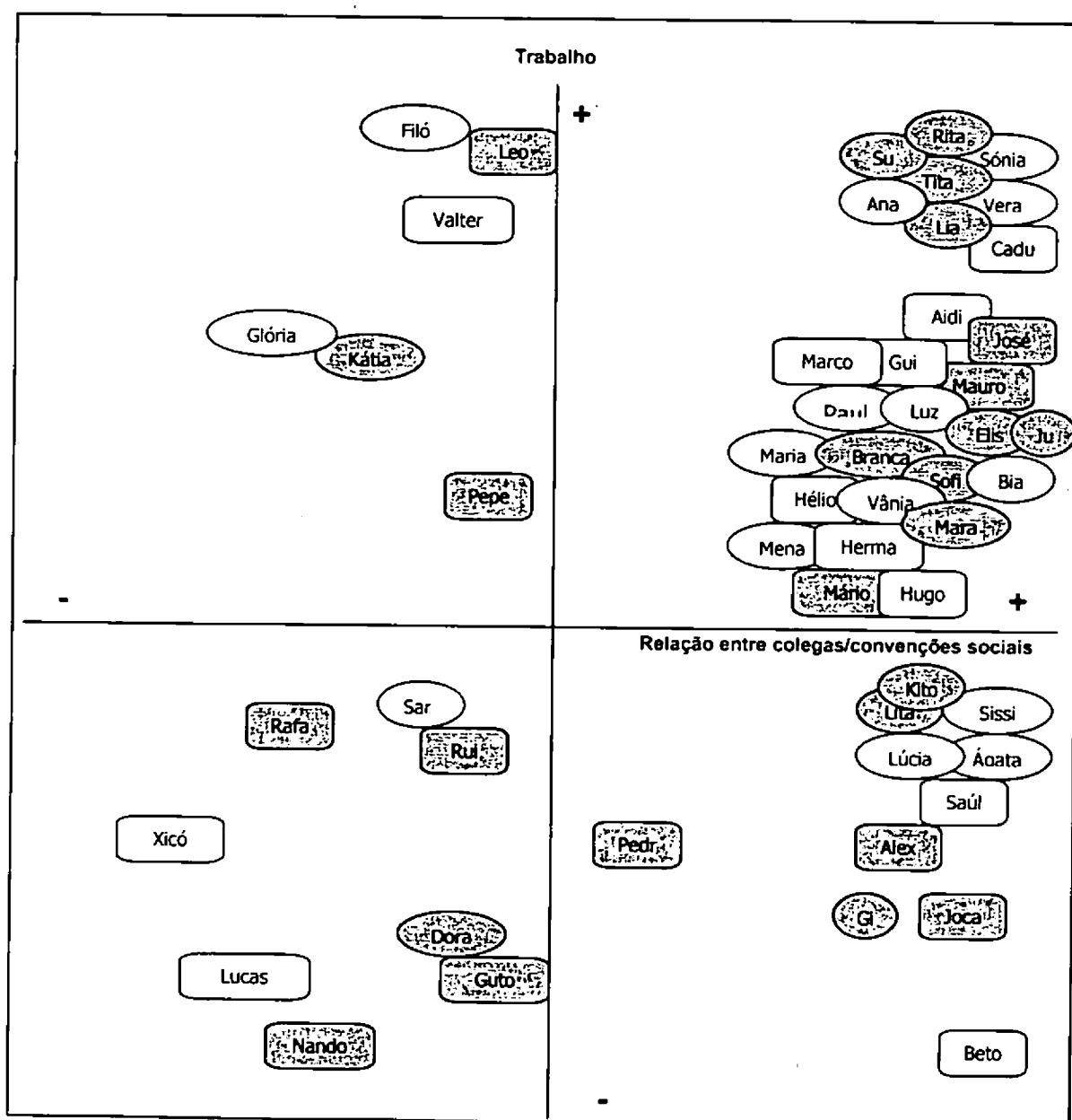
3. No que respeita aos vectores **adesão ao trabalho escolar** e **relações entre colegas/convenções sociais** (figura 10), temos que:

- 28 alunos (52,8%) situam-se no 1º quadrante (comportamentos de dispersão e comportamentos perturbadores da relação entre colegas /comportamentos não convencionais abaixo da média), sendo 18 do sexo feminino (62,1% - N=

29) e 10 do sexo masculino (41,7% - N= 24);

- 11 alunos (20,8%) situam-se no 2º quadrante (comportamentos de dispersão acima da média e comportamentos perturbadores da relação entre colegas /comportamentos não convencionais abaixo da média), sendo 6 do sexo feminino (20,7%) e 5 do masculino (20,8%);
- 8 alunos (15,1%) situam-se no 3º quadrante (comportamentos de dispersão e comportamentos perturbadores da relação entre colegas /comportamentos não convencionais acima da média), sendo 2 do sexo feminino (6,9%) e 6 do masculino (25,0%);

Figura 10 – Comportamento disciplinar dos alunos no 2º ano (Trabalho escolar e relações com colegas/convenções sociais) (N = 53)



- 6 alunos (11,3%) situam-se no 4º quadrante (comportamentos de dispersão abaixo da média e comportamentos perturbadores da relação entre colegas /comportamentos não convencionais acima da média), sendo 3 do sexo feminino (10,3%) e 3 do masculino (12,5%).

Articulando os três vectores em análise, temos que:

- 30 alunos (56,6%) apresentam comportamentos perturbadores das relações professor-aluno e entre colegas/comportamentos não convencionais e comportamentos de dispersão abaixo da média, sendo 19 do sexo feminino (65,5% - N = 29) e 11 do masculino (45,8% - N = 24);
- 8 alunos (15,1%) apresentam comportamentos perturbadores das relações interpessoais e comportamentos não convencionais abaixo da média, mas comportamentos de dispersão acima da média, sendo 6 do sexo feminino (20,7%) e 2 do masculino (8,3%);
- 6 alunos (11,3%) apresentam comportamentos perturbadores da relação professor-aluno abaixo da média, mas comportamentos perturbadores da relação entre colegas/comportamentos não convencionais abaixo da média e comportamentos de dispersão acima da média, sendo 1 do sexo feminino (3,4%) e 5 do masculino (20,8%);
- 5 alunos (9,4%) apresentam comportamentos perturbadores da relação professor-aluno e comportamentos de dispersão abaixo da média, mas comportamentos perturbadores da relação entre colegas/comportamentos não convencionais acima da média, sendo 2 do sexo feminino (6,9%) e 3 do masculino (12,5%);
- 2 alunos (3,8%) do sexo masculino (8,3% dos rapazes) apresentam comportamentos perturbadores da relação entre colegas/comportamentos não convencionais abaixo da média, mas comportamentos perturbadores da relação professor - aluno e comportamentos de dispersão acima da média;
- 2 alunos (3,8%) apresentam comportamentos perturbadores das relações professor-aluno e entre colegas/comportamentos não convencionais e comportamentos de dispersão acima da média, sendo 1 do sexo feminino (3,4%) e 1 do masculino (4,8%).

Tal como no 1º ano, continua a observar-se diferenças sensíveis no comportamento disciplinar entre os alunos do sexo masculino e do feminino, ou seja:

- ❖ enquanto que 72,4% das alunas apresentam níveis de **adesão ao trabalho escolar** acima da média, no caso dos alunos a percentagem situa-se em 58,3%;
- ❖ quanto ao vector **relação entre colegas/convenções sociais**, 86,2% das alunas apresentam boas relações com os colegas e comportamento convencional, enquanto que no caso dos alunos apenas 62,4% apresentam este perfil de comportamento;

- ❖ no que diz respeito ao vector **relação professor–aluno**, as diferenças não são tão relevantes, observando-se que 95,6% das alunas não apresentam qualquer comportamento perturbador da mesma, enquanto que no caso dos alunos são 87,4%.

Parece assim existirem diferenças entre os sexos ao nível do comportamento disciplinar, particularmente no que respeita às relações entre colegas e convenções sociais e à adesão ao trabalho escolar.

A aplicação de um teste de multivariância e de um teste t à distribuição das médias dos comportamentos de indisciplina, considerando a variável sexo, confirma existir uma diferença significativa no comportamento disciplinar entre alunos de sexo diferente ($F = 6,884$; $p < 0,05$ e $t = 2,689$; $gl = 51$; $p < 0,05$) (Anexos XCI e XCIIV). Comparando estes resultados com os dos mesmos testes aplicados à informação do 1º ano do estudo, verifica-se que a diferença de comportamento entre os sexos era bastante mais consistente do que a encontrada no 2º ano (no 1º ano para $p < 0,01$ e no 2º para $p < 0,05$), ou seja, é provável que haja alguma aproximação no comportamento dos alunos dos dois sexos, do 7º para o 8º ano, se bem que continuem significativamente diferentes. Esta aproximação faz-se principalmente à custa da melhoria do comportamento dos alunos do sexo masculino, como se pode observar nos Quadros 53 a 55.

Quadro 53 – Síntese da evolução do comportamento dos alunos do sexo feminino (N= 29)

1º ano	2º ano	Mudanças
<ul style="list-style-type: none"> • 82,8% boas relações interpessoais/comportamento convencional • 82,8% adesão ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • 96,5% boa relação professor–aluno • 86,2% boas relações entre colegas/comportº convencional • 72,4% adesão ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Melhoria nas relações interpessoais ⇒ Piores níveis de adesão ao trabalho

Quadro 54 – Síntese da evolução do comportamento dos alunos do sexo masculino (N =24)

1º ano	2º ano	Mudanças
<ul style="list-style-type: none"> • 50,0% boas relações interpessoais/comportamento convencional • 41,7% adesão ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • 87,4% boa relação professor–aluno • 62,4% boas relações entre colegas/comportº convencional • 58,3% adesão ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Melhoria nas relações interpessoais ⇒ Melhoria nos níveis de adesão ao trabalho

Quadro 55 – Síntese da evolução do comportamento do conjunto dos alunos (N = 53)

1º ano	2º ano	Mudanças
<ul style="list-style-type: none">67,9% boas relações interpessoais/comportamento convencional64,2% adesão ao trabalho	<ul style="list-style-type: none">92,5% boa relação professor-aluno75,5% boas relações entre colegas/comportamento convencional66,4% adesão ao trabalho	<p>⇒ Grande melhoria nas relações interpessoais</p> <p>⇒ Ligeira melhoria nos níveis de adesão ao trabalho</p>

Observa-se uma importante melhoria do comportamento disciplinar no que diz respeito às relações interpessoais e convenções sociais, a qual se regista em ambos os sexos. Quanto ao domínio da adesão ao trabalho escolar regista-se uma ligeira melhoria no conjunto da amostra, se bem que com mudanças em sentido contrário nos alunos do sexo feminino e masculino. Enquanto que nas alunas se regista um ligeiro agravamento dos comportamentos de dispersão, no caso dos alunos há uma melhoria evidente nos níveis de adesão ao trabalho; contudo, as alunas mantêm um nível de adesão ao trabalho mais elevado do que os alunos.

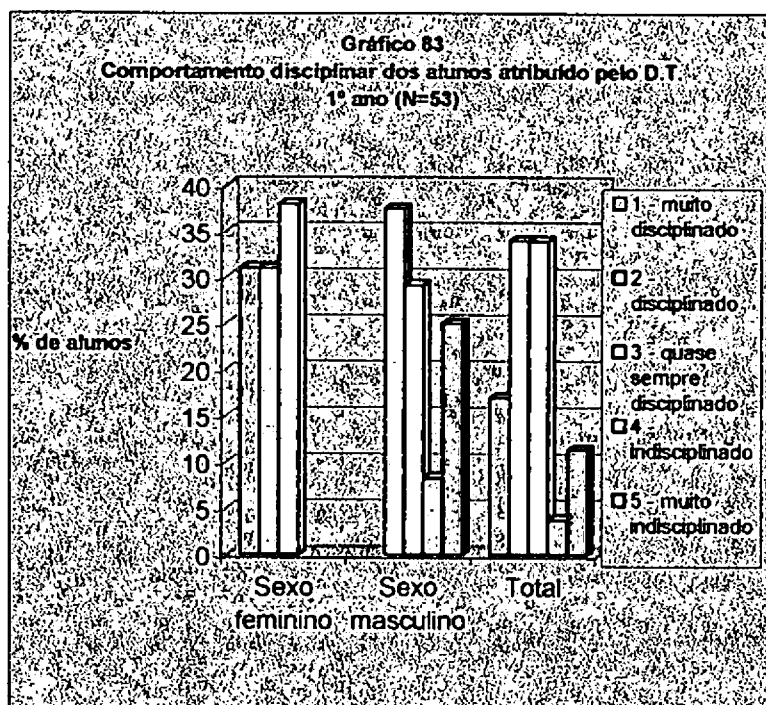
Comportamento disciplinar visto pelo director de turma

No **Gráfico 83** apresentam-se os resultados da informação relativa ao comportamento do conjunto dos alunos das amostras das duas escolas (N=53) no final do **1º ano**.

A maior parte dos alunos (84,91%) são considerados disciplinados, sendo que o comportamento de 9 destes alunos é considerado "muito disciplinado" (16,98%) e o de 18 é visto como "disciplinado" (33,96%) e o de um outro grupo também de 18 alunos (33,96%) é considerado "quase sempre disciplinado". Estes últimos alunos são aqueles que apresentam um comportamento algo inconstante, em função das situações, mas o seu comportamento é visto como geralmente em concordância com o comportamento esperado pelos professores. Podemos assim afirmar que no final do 1º ano de observação, 84,9% dos alunos da amostra eram considerados disciplinados (ACD) pelo seu director de turma. Os restantes alunos (oito, ou seja, 15,1%) eram considerados indisciplinados (ACI), sendo que dois destes (3,77%) eram vistos como alunos indisciplinados e seis (11,33%) como alunos muito indisciplinados.

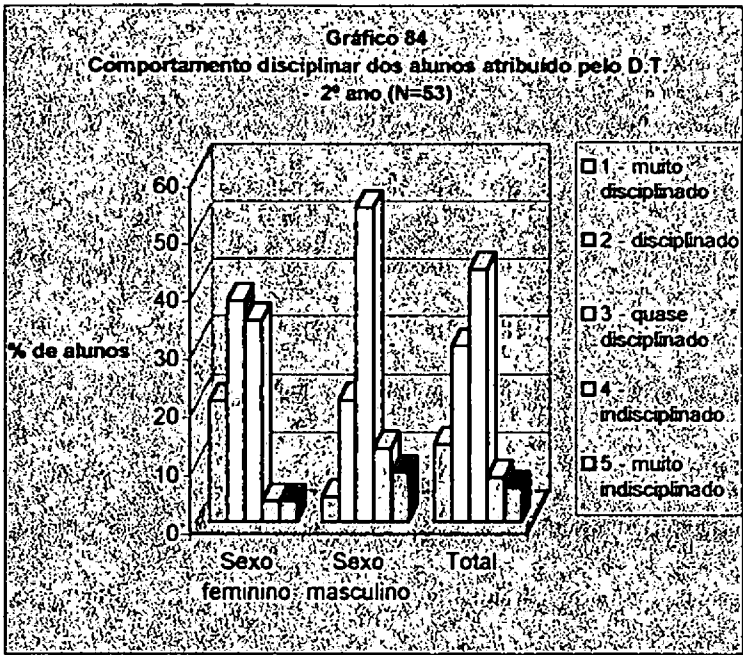
A distribuição dos alunos pelas cinco categorias apresenta diferenças muito relevantes em função do sexo, uma vez que no caso das **alunas todas são ACD** (31,03% são consideradas muito disciplinadas, 31,03% disciplinadas e 37,94% quase sempre disciplinadas), enquanto que no caso dos **alunos** somente **66,67% são ACD** (nenhum é considerado muito disciplinado, 37,50% são considerados disciplinados e 29,17% quase sempre disciplinados). Os restantes 33,33% dos alunos do sexo masculino são ACI, sendo que a maior parte são considerados muito indisciplinados (25,00 % do

grupo dos rapazes). A aplicação de um teste de multivariância e de um teste t à distribuição dos dados em função do sexo revelou existir uma diferença significativa na representação dos directores de turma acerca do comportamento disciplinar segundo o sexo feminino e dos do masculino ($F = 15,437$; $p < 0,01$ e $t = 4,019$; g.l. = 51; $p < 0,01$) (Anexos XCI e XCV).



No 2º ano (Gráfico 84) o número de ACD aumenta para 86,79%, sendo que no caso de 7 destes alunos o seu comportamento é considerado muito disciplinado (13,21% do total), 16 disciplinado (30,19% do total) e 23 "quase sempre disciplinado" (43,39% do total). Relativamente ao primeiro ano, aumentou o número de alunos deste último grupo, ou seja, os alunos que apresentam em algumas situações comportamentos algo diversos do habitual, enquanto que baixa o número de alunos que segundo os seus directores de turma apresentam um comportamento estável e em conformidade com o que é esperado em termos disciplinares. Por outro lado, baixa o número de ACI e em especial os alunos considerados muito indisciplinados (passam de 11,32% no 1º ano para 5,66% no 2º).

Continua a observar-se uma enorme diferença entre a representação atribuída ao sexo feminino e masculino, se bem que neste ano os directores de turma incluíam alunas na categoria dos ACI (duas alunas que representam 6,90% do total).



Todavia, no que diz respeito aos rapazes são 5 os ACI (20,83%). No que diz respeito aos ACD também se observam diferenças, ou seja, enquanto que o comportamento de 58,62% das alunas é considerado disciplinado (37,93%) ou muito disciplinado (20,69%), no caso dos alunos “apenas” em 43,40% o seu comportamento é visto como disciplinado (30,19%) ou muito disciplinado (13,21%). É esta última categoria que faz a principal diferença, uma vez que apenas um aluno é visto como apresentando comportamento muito disciplinado, em contraste com as seis alunas. Contudo, relativamente ao 1º ano, baixa o número de alunas consideradas muito disciplinadas (de 9 para 6) e passa a ser incluído nesta categoria um aluno do sexo masculino. A aplicação de um teste de multivariância e de um teste t à distribuição dos dados em função do sexo revelou existir uma diferença significativa na apreciação do comportamento disciplinar feita pelos directores de turma em função do sexo ($F = 7,453$; $p < 0,05$ e $t = 2,769$; g.l. = 51; $p < 0,05$) (Anexos XCI e XCIV).

Como vimos anteriormente, aquando da análise da informação recolhida através de observação directa, o comportamento disciplinar varia significativamente em função do sexo, sendo os alunos do sexo masculino aqueles que apresentam uma maior frequência de comportamentos de indisciplina.

A representação dos directores de turma acerca do comportamento disciplinar dos alunos também difere significativamente em função do sexo dos alunos, o que aponta para uma **representação bastante realista** do mesmo. Estes resultados são reforçados pelo estudo da regressão da variável comportamento disciplinar, considerando as diferentes variáveis estudadas (idade, escola, assiduidade, comportamento das turmas, comportamento atribuído pelo director de turma ao aluno), tanto para o 1º ano do estudo como para o 2º (Anexo LXXXIX).

A variável **comportamento atribuído pelo director de turma ao aluno** revelou ser a única **variável preditiva** para os dois anos do estudo ($t = 5,926$; $p < 0,001$ e $t = 5,513$; $p < 0,001$, respectivamente).

3.1.3. Percurso disciplinar – síntese

Os aspectos talvez mais salientes do estudo, que realizámos ao longo de dois anos, dos percursos disciplinares dos alunos destas duas escolas-caso é, por um lado, a baixa frequência de comportamentos de indisciplina observados e, por outro, a trivialidade daqueles que são mais frequentes. Se considerarmos as funções dos comportamentos de indisciplina de M. Teresa Estrela (1986; 1992, 1994), verificamos que a maior parte dos comportamentos observados apresentam uma “função de proposição” ou de “evitamento da tarefa”, sendo raramente observados comportamentos ou situações de “obstrução ou boicote” e quase nunca comportamentos com “função de contestação”. Não foram observados comportamentos ou situações que possam ser interpretados como tendo “função de imposição”. Estes resultados estão de acordo com os de outras investigações portuguesas de carácter longitudinal (Caldeira, S., *op. cit.*; Amado, J., 1998). Ainda à luz da teoria de M. Teresa Estrela, esta constatação leva-nos a interpretar a indisciplina observada nas escolas portuguesas onde se realizaram estes estudos longitudinais (mesmo naquelas que são socialmente vistas como problemáticas no campo disciplinar, como é o caso das escolas-caso do presente estudo) como um conjunto de situações e de comportamentos que maioritariamente poderão desempenhar um papel “restituente” das situações pedagógicas e, por isso, contribuir para a sua reformulação se o professor e a escola souberem interpretá-las nesse sentido.

Esta dimensão da indisciplina traduz-se fundamentalmente num conjunto de comportamentos que são manifestações de alegria, de procura de uma certa descontração e descompressão face aos constrangimentos das situações pedagógicas e que perturbam não pela sua gravidade intrínseca mas pela sua repetição. Em contraponto, revela-se outro tipo de comportamentos e de situações altamente perturbadores pela sua gravidade intrínseca, como sejam, agressões físicas ou verbais, ou aqueles que põem em causa a autoridade do professor ou, de algum modo, criam dificuldades ao exercício da liderança do grupo-turma e ao desempenho dos seus papéis. Predominam neste âmbito os comportamentos perturbadores das relações entre alunos, os quais apresentam a maior parte das vezes um carácter circunstancial. Todavia, observaram-se situações, tanto através da observação sistemática e planificada em sala de aula, como a partir da observação ocasional de situações de recreio e outras, as quais se enquadram em situações de maltrato entre iguais ou *bullying*, pelo seu carácter sistemático e evidente assimetria nas relações de poder estabelecida entre os protagonistas. Considerando a amostra conjunta de alunos observados ao longo dos dois anos (N = 53) verificou-se o envolvimento de 5 alunos neste tipo de situações (dois dos quais apresentaram comportamento de agressores, 1 de vítima e 2 de vítimas-agressoras). No seu conjunto, um pouco menos de 10% dos alunos da amostra estiveram envolvidos directamente em situações de maltrato de forma persistente no tempo, quer como agressores quer como vítimas. Estes resultados não se distanciam muito daqueles que foram encontrados em estudos internacionais, designadamente quando se debruçaram cuidadosamente sobre a repetição do fenómeno ao longo do tempo (Smith, P.: 1998; Olweus, D.: 1993, 2000), apesar destes encontrarem uma frequência um pouco mais elevada (10% e 15%, respectivamente). Pensamos que esta discrepância pode ficar a dever-se, por um lado, ao facto destes estudos serem realizados com crianças em nível de escolaridade mais baixo do que o da nossa amostra e, por outro, às diferentes metodologias de investigação utilizadas, que no nosso caso assentou na observação directa e prolongada e nos estudos referidos se baseia em

estudos de opinião a partir de inquéritos.

O estudo longitudinal permite ainda concluir que ao longo dos dois anos de observação se registou uma progressiva adaptação dos alunos das duas escolas às normas escolares e de convívio social, particularmente no caso dos alunos do sexo masculino e de modo mais acentuado nos da escola da Quinta dos Álamos. Apesar de se observar uma certa tendência para as diferenças de comportamento entre sexos se esbaterem, a maior conformidade à norma por parte das alunas mantém-se de forma significativa no 2º ano do estudo.

Regista-se igualmente um aprofundamento das diferenças de comportamento entre alunos, ou seja, enquanto que a maioria evolue para um comportamento mais conforme às normas escolares e sociais, uma pequena minoria apresenta um comportamento cada vez mais transgressor. Estas observações estão em sintonia com a apreciação que os directores de turma fazem do comportamento disciplinar dos alunos, revelando-se aquela um bom predictor deste.

Comparando os percursos disciplinares dos alunos das duas escolas, não poderemos afirmar que as diferenças sejam muito notórias, particularmente ao nível das observações em sala de aula. Porém, na escola da Quinta dos Álamos o comportamento dos alunos apresenta mudanças positivas no domínio das relações interpessoais, designadamente das relações entre alunos (que constituem o aspecto mais preocupante para os professores no campo disciplinar), e também na adesão ao trabalho escolar.

3.2. Aproveitamento escolar e aprendizagens

3.2.1. Classificações atribuídas pelos professores nas diferentes disciplinas

Em ambas as escolas e nos dois anos do estudo se verifica que o nível médio das classificações é muito baixo.

No 1º ano do estudo, na escola da Quinta dos Álamos apenas nas disciplinas de História e de Educação Física as classificações médias apresentam um valor acima de três (3,07 e 3,14, respectivamente), enquanto que na escola da Malva-rosa tal se verifica igualmente nas disciplinas de História e de Educação Física (3,05 e 3,32, respectivamente), e também na de Educação Visual (3,56). Todavia, a **moda** das classificações não se apresenta com grandes diferenças, apenas diferindo nas disciplinas de Língua Portuguesa (valor 3 na escola da Quinta dos Álamos e 2 na escola da Malva-rosa) e nas de Opção (valor 3 na escola da Quinta dos Álamos e 2 na escola da Malva-rosa). Nas disciplinas de Língua Estrangeira e de Matemática a moda tem o valor 2 e nas restantes disciplinas o valor 3, em ambas as escolas (Anexos LXXXV e LXXXVI).

As médias das classificações atribuídas pelos professores na maioria das disciplinas são **mais elevadas na escola da Malva-rosa**. Apenas as das disciplinas de História, de Ciências da Natureza e nas de Opção são mais elevadas na escola da Quinta dos Álamos. A amplitude das classificações registada nas duas escolas apresenta diferenças substanciais, sendo na maior parte das disciplinas mais elevada na escola da Quinta dos Álamos (classificações entre os níveis 1 e 5). Apesar destas diferenças, as médias das classificações só se apresentam significativamente diferentes no caso da disciplina de Educação Visual ($t = -0,34$; $p < 0,001$) (Anexo XCV), sendo mais elevada na escola da Malva-rosa.

No 2º ano do estudo, na escola da Quinta dos Álamos apenas as classificações médias das disciplinas de Educação Visual e de Educação Física apresentam valores superiores a 3 (3,07 e 3,25, respectivamente), enquanto que na escola da Malva-rosa tal se verifica nas disciplinas de Língua Estrangeira, de História, de Educação Visual e de Educação Física (3,13; 3,21; 3,67 e 3,54, respectivamente), se bem que nas disciplinas de Ciências da Natureza e nas de Opção o nível médio das classificações esteja no limiar do valor três (2,96) (Anexos LXXXVII e LXXXVIII). Neste ano do estudo, também os valores da **moda** apresentam diferenças substanciais entre as duas escolas. Na escola da Malva-rosa apenas a moda das classificações dos alunos que frequentaram a disciplina de Geografia (alunos que repetiram o 7º ano) tem o valor 2, portanto, podemos dizer que a moda das classificações dos alunos que frequentaram o 8º ano é três ou mais em todas as disciplinas. Na escola da Quinta dos Álamos a moda das classificações das disciplinas de Língua Estrangeira, de Geografia, de Matemática e de Ciências da Natureza apresentam o valor 2. O valor da moda nas restantes disciplinas nesta escola é de 3, enquanto que na escola da Malva-rosa a disciplina de Educação Visual

apresenta o valor 4 e as restantes o valor 3.

Comparando as classificações médias de todas as disciplinas em ambas as escolas, observa-se que estas são **mais elevadas** na **escola da Malva-rosa**, à excepção da disciplina de Língua Portuguesa cujas médias são iguais nas duas escolas. As médias das classificações são significativamente diferentes nas disciplinas de Língua Estrangeira ($t = -0,15$; $p < 0,001$), de Ciências da Natureza ($t = -0,11$; $p < 0,01$) e de Educação Visual ($t = -0,25$; $p < 0,001$) (Anexo XCV), sendo mais elevadas na escola da Malva-rosa. Verifica-se, portanto, que as classificações são substancialmente diferentes no 2º ano do estudo, acentuando-se as diferenças relativamente ao 1º ano, mantendo-se a escola da Malva-rosa com classificações mais elevadas. Nesta escola regista-se uma nítida melhoria nas classificações de todas as disciplinas, enquanto que na escola da Quinta dos Álamos nas disciplinas de História e de Ciências da Natureza os valores médios das classificações baixam e mantém-se na disciplina de Língua Estrangeira.

Observa-se ainda um outro aspecto na evolução das classificações do 1º para o 2º ano que queremos destacar; enquanto que na escola da Malva-rosa a amplitude das classificações se mantém em geral estável, na escola da Quinta dos Álamos verifica-se uma redução bastante generalizada da amplitude das classificações (apenas na disciplina de Educação Física se mantém uma amplitude entre os níveis 1 e 5) enquanto que na escola da Malva-rosa as classificações na maior parte das disciplinas mantêm a mesma amplitude. Também o desvio-padrão das classificações dos alunos da escola da Quinta dos Álamos desce em todas as disciplinas, sendo igualmente excepção apenas a de Educação Física, enquanto que no caso das classificações dos alunos da escola da Malva-rosa sobe em grande parte das disciplinas.

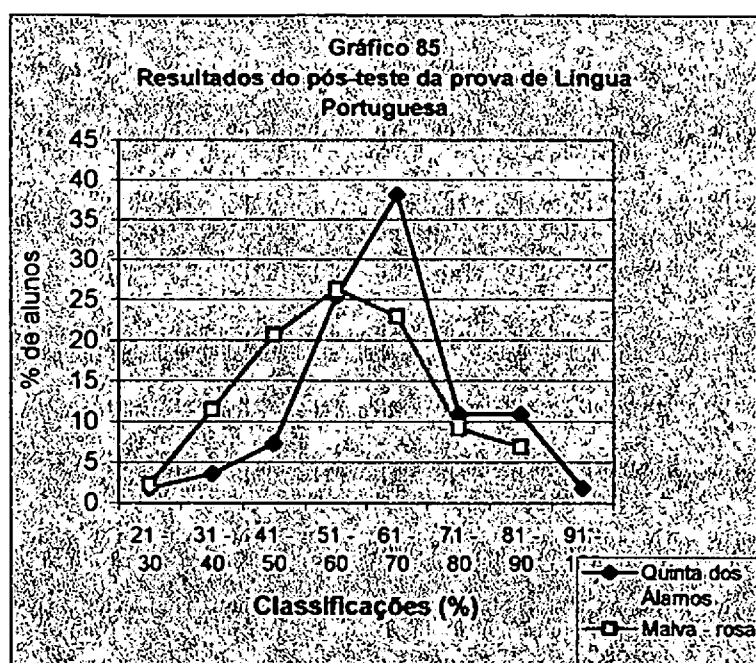
Será que estes resultados indiciam que na escola da Quinta dos Álamos os professores desenvolvem maior esforço pedagógico no sentido de ensinar os alunos que à partida apresentam maiores dificuldades do que na escola da Malva-rosa, cujos professores investirão maior esforço com os alunos que têm melhor aproveitamento? No tópico seguinte no qual analisaremos os resultados de aprendizagens em Língua portuguesa e Matemática nas duas escolas, tentaremos aprofundar esta questão.

3.2.2. Resultados obtidos no esquema teste-reteste

3.2.2.1. Língua Portuguesa

Resultados e variável escola

No **Gráfico 85** e no **Quadro 56** apresentam-se os resultados da análise do pós-teste de Língua Portuguesa, que permitem obter uma primeira abordagem dos resultados da aprendizagem efectuada pelos alunos das duas escolas nesta disciplina durante os dois anos lectivos que mediaram os dois momentos de aplicação da prova.



O gráfico 85 dá uma boa imagem da diferença dos resultados dos alunos das duas escolas; enquanto que a curva dos resultados da escola da Malva-rosa se apresenta mais deslocada para a esquerda, ou seja, maior percentagem de alunos apresentam resultados que se situam nas classes mais baixas (até 50%), a curva dos resultados da escola da Quinta dos Álamos está mais deslocada para a direita, ou seja, supera a primeira em percentagem de alunos nas classes de resultados mais elevados. Além destes aspectos podemos observar que a curva dos resultados da escola da Quinta dos Álamos apresenta um pico muito mais pronunciado do que a da Malva-rosa, dado que a classe modal da primeira (61 – 70) apresenta uma percentagem de alunos bastante elevada (38,18%).

No Quadro 56 alguns indicadores estatísticos ajudam a perceber as diferenças entre os resultados obtidos nas duas escolas. Para além da classe modal ser mais elevada na escola da Quinta dos Álamos, também a média é superior (63,13% e 57,39% na escola da Malva-rosa) assim como as notas mínima e máxima são mais baixas nesta última escola. Os valores do desvio-padrão são bastante próximos, revelando uma distribuição bastante idêntica dos resultados.

Quadro 56 - Resultados do pós-teste da prova de Língua Portuguesa (%)

	Média	Classe modal	Desvio-padrão	Nota mínima	Nota máxima
Escola da Quinta dos Álamos (N = 55)	63,13	61 – 70	13,53	24,00	91,50
Escola da Malva-rosa (N = 87)	57,02	51 – 60	13,97	22,50	88,00
Total	59,39	61 – 70	14,07	22,50	91,50

Estes resultados estatísticos, de carácter descritivo, foram complementados por uma análise estatística mais robusta, que permitiu concluir com segurança que os resultados dos alunos da escola

da Quinta dos Álamos foram bastante melhores do que os dos alunos da escola da Malva-rosa. Aplicando o teste ANOVA, com a nota do pré-teste considerada como co-variável (ANCOVA) (Fitz - Gibbon, C. T & Morris, L. L., 1978: 91), verifica-se que há uma diferença significativa para $p < 0,001$, que nos permite dizer que a probabilidade da diferença entre os resultados das duas escolas ser atribuível ao acaso é inferior a 0,001 (Anexo XCVI). A diferença observada, como temos vindo a afirmar, revela-se a favor da escola da Quinta dos Álamos, cujos alunos obtiveram melhores resultados. Também aplicando o teste de Kruskal-Wallis se verifica que a comparando "ganhos" obtidos entre os resultados do pré-teste e do pós-teste dos alunos das duas escolas existe uma diferença significativa para $p < 0,05$, ou seja, os alunos da escola da Quinta dos Álamos apresentaram resultados mais baixos na primeira aplicação (pré-teste) e melhores resultados na segunda (pós-teste), revelando assim uma diferença significativa nos "ganhos", ou seja, nas aprendizagens efectuadas que a prova mede.

Saliente-se ainda que, na escola da Quinta dos Álamos ($N = 55$) dos 25 alunos cujos resultados no pré-teste foram inferiores a 50%, vinte e quatro (96,0%) apresentaram resultados superiores no pós-teste, sendo que vinte e dois (88,0%) obtiveram classificação igual ou superior a 50%. Dos 25 alunos que apresentaram resultados abaixo dos 50% seis não transitaram de ano e 19 transitaram. De entre os primeiros apenas metade conseguiu classificação positiva no pós-teste, enquanto todos os alunos que transitaram obtiveram nota positiva.

Esta análise aplicada à informação da escola da Malva-rosa ($N = 87$) apresenta resultados algo surpreendentes. Dos 42 alunos cujos resultados no pré-teste foram inferiores a 50% trinta e quatro (81,0%) melhoraram os resultados no pós-teste, mas apenas vinte e cinco (59,5%) obtiveram classificação igual ou superior a 50%. Vinte e seis destes trinta e quatro alunos vieram a repetir o 7º ano e frequentaram turmas só de alunos que repetiam o 7º ano ¹³¹. Estes alunos vieram a obter uma melhoria substancial no pós-teste, sendo que 23 (88,5%) melhoram a classificação relativamente ao pré-teste e 18 dentre eles (78,3%) obtiveram classificação superior a 50%. Estes resultados distanciam-se bastante daqueles que foram obtidos pelos 16 alunos que tiveram classificações inferiores a 50% e que transitaram de ano. Apenas onze (68,8%) destes alunos melhoraram a sua classificação e somente sete (43,8%) subiram para nota positiva.

Como se pode concluir, enquanto que na escola da Quinta dos Álamos são os alunos que transitam de ano de escolaridade que apresentam maiores melhorias na aprendizagem ao longo dos dois anos que mediam a aplicação das duas provas, pelo contrário na escola da Malva-rosa são os alunos que repetem o 7º ano.

Resultados e variável turma

As duas amostras de alunos a que foi aplicada a prova distribuíam-se, no seu conjunto, por 23 pares de turmas ¹³² (11 na escola da Quinta dos Álamos e 12 na escola da Malva-rosa), sa bem que

¹³¹ A escola no segundo ano deste estudo não recebeu novos alunos do 7º ano e por isso as três turmas que se constituíram apenas incluíam os anos que não tinham transitado para o 8º ano.

¹³² Para efeitos de análise, os alunos foram organizados por grupos que frequentaram nos dois anos as mesmas duas turmas.

de forma algo desequilibrada no que diz respeito ao número de alunos por turma, uma vez que se tratou de uma amostra de conveniência dados os condicionalismos com que nos deparámos na aplicação da prova, como explicámos no capítulo da metodologia.

Considerando o conjunto das duas amostras ($N = 142$), os resultados obtidos pelos diferentes grupos de alunos foram sujeitos ao teste de Kruskal–Wallis verificando-se que os “ganhos” observados apresentam diferenças significativas em função das turmas frequentadas pelos alunos ($\chi^2 = 36,61$, g.l. = 22; $p < 0,01$) (Anexo XCVII). Este resultado apoia a ideia de que a turma faz a diferença. Se bem que a informação de que dispomos relativamente às turmas seja algo escassa, tentaremos equacionar aqui algumas das variáveis–turma que estarão ligadas à obtenção de diferentes resultados na aprendizagem.

Resultados e organização das turmas

Podemos dizer que a política de organização das turmas apresentou algumas diferenças substanciais nas duas escolas na transição do primeiro para o segundo ano do estudo.

Na escola da Malva–rosa, como acabámos de afirmar na última nota de rodapé, os **alunos que não transitaram para o 8º ano** foram integrados em turmas muito homogéneas, dado que eram apenas constituídas por alunos da escola que repetiam o 7º ano (as médias dos diferentes grupos de alunos nestas circunstâncias, no pré–teste desta prova, foram de 41,0%, 45,2%, 43,3%, 48,8% e 45,4%, respectivamente). Pelo contrário, na escola da Quinta dos Álamos, que recebeu novos alunos para frequentarem o 7º ano, os alunos que não transitaram foram dispersos por um conjunto de nove turmas.

Quanto às turmas em que se integraram os **alunos da amostra que transitaram para o 8º ano** na escola da **Quinta dos Álamos** observaram-se as seguintes situações:

- uma turma manteve-se em continuidade (turma com 25 alunos no 7º ano, considerada muito disciplinada e participativa, com uma taxa de “retenção” de 16%), no 8º ano apenas recebeu um aluno que foi transferido para esta escola, vindo a constituir um grupo de 22 alunos (**Quadro 57**, grupo A);
- outra turma que se manteve em continuidade (turma de 24 alunos no 7º ano, considerada disciplinada, apresentou uma taxa de “retenção” elevada – 33%), no 8º ano apenas integrou 3 alunos repetentes, vindo a constituir um grupo de 20 alunos (**Quadro 57**; grupo B);
- uma turma cujos 12 alunos que transitaram de ano se mantiveram agrupados (turma de 24 alunos no 7º ano, considerada relativamente disciplinada, embora bastante instável e com grande heterogeneidade no comportamento dos alunos, registou uma taxa de “retenção” muitíssimo elevada – 50%), juntando-se-lhe outros 12 que repetiam o 8º ano, vindo a constituir um grupo de 24 alunos ¹³³;

¹³³ Os resultados deste turma não são incluídos nesta análise, uma vez que a amostra de alunos que seguiu o esquema de aplicação da prova é muito reduzida ($N = 2$).

- duas turmas, nas quais se registou uma elevada taxa de "retenção" (68% e 40%, respectivamente), ambas com 25 alunos no 7º ano e ambas consideradas indisciplinadas; os dois grupos de alunos que transitaram para o 8º ano, a que se juntou um aluno "repetente", vieram a constituir uma turma de 24 alunos (no **Quadro 57**, grupos F e G).

Quadro 57 - Resultados obtidos pelos alunos que transitaram (turmas em continuidade e turmas modificadas)

Grupo/Escola		Posição no "ranking"	Resultados pré – teste		Resultados pós – teste		"ganhos" totais ($\mu 1 - \mu 2$)	"ganhos" dos alunos com nota abaixo de 50%	"ganhos" dos alunos com nota acima de 70%
			Média ($\mu 1$)	Amplitude	Média ($\mu 2$)	Amplitude			
Turmas em continuidade	Grupo A Álamos (N = 18)	2ª	54,1	35,0 → 80,0	70,0	48,5 → 91,5	+ 15,9	+ 24,0	+ 2,0
	Grupo B Álamos (N = 10)	7ª	54,8	34,0 → 75,0	64,0	50,5 → 81,0	+ 9,2	+ 21,2	+ 6,0
	Grupo C Malva-rosa (N = 11)	10ª	57,0	33,0 → 76,0	60,4	38,0 → 87,0	+ 3,4	+ 4,6	+ 7,5
Turmas modificadas	Grupo D Malva-rosa (N = 13)	6ª	54,0	38,0 → 79,0	63,2	36,5 → 81,0	+ 9,2	+ 12,4	+ 4,5
	Grupo E Malva-rosa (N = 17)	11ª e 12ª	56,3	32,0 → 79,5	56,9	38,0 → 85,5	+ 0,6	+ 4,6	- 13,3
	Grupo F Álamos (N = 8)	3ª	51,9	38,5 → 71,5	64,0	50,0 → 76,0	+ 12,1	+ 16,8	+ 4,5
	Grupo G Álamos (N = 7)	5ª	54,6	37,5 → 62,5	64,9	53,5 → 81,0	+ 10,3	+ 24,5	-
	Grupo H Malva-rosa (N = 8)	13ª	50,4	34,0 → 64,5	43,4	22,5 → 60,5	- 7,0	- 10,5	-

Na escola da **Malva-rosa**, ocorreram seguintes situações:

- uma turma manteve-se em continuidade (turma de 30 alunos no 7º ano, considerada bastante disciplinada e onde ocorreu uma elevada taxa de "retenções" - 30%), no 8º ano veio a ser constituída apenas por 19 alunos, integrando um número muito reduzido de alunos que repetiam o 8º ano (3) (no **Quadro 57**, grupo C);
- uma turma que manteve juntos os alunos que transitaram de ano (eram 31 no 7º ano, a turma era considerada relativamente disciplinada, embora um pouco instável

e a taxa de "retenção" foi muito elevada – 52%) e recebeu um grande grupo de alunos de outra turma e alguns alunos que repetiram o 8º ano, vindo a constituir uma turma de 32 alunos (no **Quadro 57**, grupo D);

- outra turma cujos alunos que transitaram de ano foram mantidos juntos (era uma turma de 31 alunos no 7º ano, considerada indisciplinada, que apresentou uma taxa de "retenção" bastante elevada – 42%) e recebeu um grupo de alunos de outra turma e alguns alunos repetentes, vindo a constituir no 8º ano um grupo de 31 alunos (no **Quadro 57**, grupo H);
- finalmente, uma turma cujos alunos que transitaram foram dispersos por duas turmas de 8º ano – as duas anteriormente citadas (eram 30 alunos no 7º ano, a turma era considerada relativamente disciplinada, muito activa e por vezes um pouco instável e apresentou a taxa de "retenção" mais baixa das turmas seguidas nesta escola – 23%) (no **Quadro 57**, grupo E).

O facto de os alunos se manterem ou não nos mesmos grupos – turma ao longo dos dois anos parece não constituir uma linha de fractura nos resultados obtidos, se bem que o grupo que se colocou em melhor posição (2ª do "ranking" geral) foi uma turma em continuidade. Todavia, os grupos que se situam logo a seguir (3ª e 5ª posições) no 8º ano foram integrados em turmas modificadas. Todos estes grupos, cujos resultados revelaram melhores aprendizagens, são da escola da Quinta dos Álamos, daí parecer que a escola é que faz a maior diferença.

A única turma da escola da Malva-rosa que se constituiu em continuidade no 8º ano (grupo C) apresenta resultados que se situam entre os mais baixos de todos os grupos considerados (10ª posição). Todavia, o grupo que fazia parte da turma que foi desmembrada (grupo E) apresenta ainda resultados inferiores. O grupo H apresenta ainda piores resultados (13ª posição), uma vez que na segunda aplicação da prova os resultados são substancialmente inferiores aos da primeira aplicação (- 7,0%) e particularmente nos alunos que à partida apresentavam resultados mais baixos (inferiores a 50%) as "perdas" são ainda mais substanciais (- 10,5%). Este grupo H é um grupo de alunos que frequentaram, ao longo dos dois anos turmas consideradas indisciplinadas. Mas, comparando este grupo com os dois grupos em situação idêntica da escola da Quinta dos Álamos verifica-se uma enorme diferença, uma vez que estes últimos obtiveram muito bons resultados (grupos F e G – 3ª e 5ª posições do "ranking" geral, respectivamente).

Outro aspecto que devemos destacar, mas que mais uma vez não indicia diferenças substanciais entre a continuidade ou não das turmas, são os resultados obtidos pelos alunos que à partida revelaram resultados mais baixos (inferiores a 50% no pré - teste). Na escola da Quinta dos Álamos, existe uma nítida regularidade (em média por grupo "ganhos" entre 16,9% e 24,5%) e superioridade relativamente à escola da Malva-rosa (entre 12,4% de "ganhos" e 10,5% de "perdas"). Esta é uma observação que se repete invariavelmente nos resultados dos diversos grupos analisados. Na escola da Quinta dos Álamos a turma não parece fazer muita diferença, enquanto que na da Malva – rosa a diferença é nítida.

Talvez possamos afirmar que estes resultados apontam para que a influência das turmas está

intimamente ligada à política geral e ao próprio clima da escola mais do que a razões intrínsecas às próprias turmas.

Fazendo agora a abordagem específica dos resultados dos **alunos que não transitaram** para o 8º ano, lembre-se que na escola da **Malva-rosa** estes vieram a constituir turmas bastante homogéneas. Os resultados desses alunos ocuparam quase a totalidade dos primeiros lugares do “ranking” da escola (1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições), apenas os resultados de um grupo de alunos que transitaram para o 8º ano se colocaram nos cinco primeiros lugares (3ª posição), todos os restantes (4 grupos) se situaram abaixo dos resultados obtidos pelos alunos que repetiram o 7º ano.

Se compararmos os resultados obtidos pelos alunos com desvantagem à partida (nota inferior a 50% no pré-teste) entre os alunos que transitaram e os que não transitaram verificamos que as diferenças são enormes. Considerando a média dos “ganhos” por grupo de alunos, nos alunos que repetiram o 7º ano é superior ao dobro da dos que transitaram para o 8º ano. Enquanto que, todos os grupos dos alunos que não transitaram apresentam “ganhos” (entre 11,5% e 19,7%, em média), os grupos dos alunos que transitaram apresentam situações bastante diversas (desde “ganhos” de 12,4% a “perdas” de 10,5%). Quanto à escola da Quinta dos Álamos, nos alunos que à partida apresentaram resultados mais baixos (menos de 50% no pré-teste) não se observam disparidades entre os resultados dos alunos que transitaram e que não transitaram; as médias dos “ganhos” são bastante idênticas nos dois grupos, ou seja, todos os grupos apresentam “ganhos” que no caso dos alunos que não transitaram vão de 6,5% a 29,0% e no dos alunos que transitaram vão de 8,0% a 24%.

Estes resultados levam-nos a inferir que :

- na escola da **Quinta dos Álamos**, os professores “lidam bem” com a heterogeneidade das turmas, uma vez que todos os grupos da amostra estavam integrados em turmas heterogéneas e os alunos com mais dificuldades à partida, revelam superá-las a um bom nível, apresentando “ganhos” muito mais evidentes do que os dos alunos que, à partida, se posicionaram em situação mais favorável, aliás como seria de esperar;
- na escola da **Malva-rosa**, os professores parece “lidarem mal” com a heterogeneidade das turmas, uma vez que a maior parte dos grupos de alunos com resultados baixos à partida, integrados em turmas heterogéneas apresentam “ganhos” muito reduzidos e um grupo apresenta mesmo “perdas” apreciáveis; nesta escola, a organização de turmas homogéneas (só com alunos que não transitaram de ano) traduziu-se num nível de aprendizagem bastante mais elevado por parte destes alunos, o que pode confirmar a dificuldade dos professores em lidar com a heterogeneidade; contudo, estes alunos não obtiveram melhores resultados do que os que estavam em situação idêntica (resultados baixos à partida e não transitaram para o 8º ano) na escola da Quinta dos Álamos e que fizeram parte de turmas heterogéneas.

Resultados e comportamento disciplinar das turmas

Recorrendo à informação relativa à imagem dos directores de turma acerca do comportamento

disciplinar das turmas enquanto grupos, organizámos os 23 grupos de alunos segundo o tipo de comportamento que foi atribuído às respectivas turmas ¹³⁴.

A análise da co-variância não revelou diferenças significativas, nem mesmo quando se compararam apenas os alunos das TCD e das TCI¹³⁵, nem tão pouco quando comparados os "ganhos" obtidos pelos alunos, aplicando o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis.

Na verdade, no "ranking" das médias dos resultados as duas melhores posições são ocupadas por dois grupos de alunos que frequentaram TCD nos dois anos, ficando na primeira posição um grupo de alunos da escola da Malva-rosa, que repetiram o 7º ano e na segunda um grupo de alunos da escola da Quinta dos Álamos que transitaram do 7º para o 8º ano. Logo nas três posições seguintes se encontram três dos quatro grupos de alunos que nos dois anos frequentaram TCI. As restantes posições são ocupadas quer por grupos de alunos que frequentaram TCD nos dois anos, quer por grupos que frequentaram TCD no 1º ano do estudo e TCI no 2º. A última posição é ocupada por um grupo de alunos da escola da Malva-rosa que frequentou nos dois anos duas turmas consideradas indisciplinadas.

Parece poder dizer-se que não existe grande ligação entre o tipo de comportamento atribuído às turmas e as aprendizagens efectuadas pelos alunos que as integram, ou seja, ao contrário talvez do que seria de esperar, os alunos que frequentam turmas vistas como indisciplinadas não apresentam resultados de aprendizagem significativamente inferiores aos daqueles que integram turmas consideradas disciplinadas. Pelo contrário, os resultados da maior parte dos alunos das nossas amostras que nos dois anos frequentaram TCI apresentam-se em posição bastante confortável no "ranking" dos resultados (3ª, 4ª e 5ª posições), se bem que um quarto grupo tenha obtido resultados surpreendentemente baixos (resultados mais baixos no pós do que no pré-teste - 13ª posição).

Quanto aos alunos que nos dois anos frequentaram turmas consideradas disciplinadas, ocupam as posições mais variadas, desde o topo do "ranking" até ao penúltimo lugar. Parece que o comportamento disciplinado da turma poderá ter um efeito potenciador nas aprendizagens (as duas turmas com melhores resultados são TCD), mas existem obviamente outros factores responsáveis pelos bons resultados, uma vez que também outros alunos que frequentaram TCD apresentam baixas aquisições.

Um outro aspecto que poderá ser equacionado, no que diz respeito à escola da Malva-rosa é o facto de que quatro dos cinco grupos de alunos com melhores resultados nesta escola, no 2º ano do estudo integraram turmas constituídas apenas por alunos repetentes e tiveram o mesmo professor, pelo menos no 2º ano.

O número de alunos por turma parece não ter relevância uma vez que o grupo de alunos que maiores melhorias apresentou frequentou turmas respectivamente com 31 e 30 alunos, no 1º e no 2º ano do estudo. As turmas na escola da Malva-rosa apresentavam em média 30 alunos; o único grupo de alunos que integrou no 2º ano uma turma com um número muito menor de alunos (19)

¹³⁴ Alunos que frequentaram turmas consideradas disciplinadas (TCD) nos dois anos; alunos que frequentaram turmas consideradas indisciplinadas (TCI) nos dois anos e alunos que frequentaram uma turma considerada disciplinada e outra considerada indisciplinada.

¹³⁵ As medias dos resultados nos diferentes tipos de turma apenas variam entre 53,63% e 61,53%.

apresentou muito baixos ganhos em termos de resultados (posicionou-se no 10º lugar do "ranking"). Todavia, devemos realçar que o número de alunos que constituíam as turmas da escola da Quinta dos Álamos era bastante mais baixo (23 em média) e na verdade os resultados obtidos são melhores, como temos vindo a descrever.

Resultados e variável comportamento disciplinar do aluno

Como já foi mencionado anteriormente, foi igualmente recolhida a opinião dos directores de turma acerca do comportamento disciplinar de cada aluno nos dois anos do estudo ¹³⁶ e essa informação foi cruzada com os resultados obtidos na prova de Língua Portuguesa.

A análise da variância dos resultados do pós-teste, tomando como co-variável o pré-teste revelou que há diferenças significativas em função do comportamento disciplinar dos alunos, a favor dos ACD para $p < 0,05$ (Anexo XCVIII). Considerando os "ganhos" conseguidos pelos diferentes grupos, com a aplicação do teste de Kruskal-Wallis verifica-se igualmente existirem diferenças significativas entre os grupos ($\chi^2 = 9,42$, g.l. = 5; $p < 0,05$) (Anexo XCVIII), a favor dos ACD, sendo os alunos que apresentam comportamento diverso num e noutro ano, ou seja, ora considerado disciplinado ora considerado indisciplinado aqueles que apresentam menores "ganhos", parecendo haver alguma ligação entre a instabilidade no comportamento e as aprendizagens, que os dados de que dispomos não nos permitem aprofundar.

Resultados e variável sexo

Organizando os resultados segundo a variável sexo e aplicando os testes estatísticos utilizados no estudo das variáveis anteriores, não foram observadas diferenças significativas entre os resultados obtidos pelas alunas e pelos alunos, se bem que se registre uma tendência para resultados superiores nas alunas (a média dos resultados destas no pós-teste é de 61,18% e dos alunos é de 57,20%; o resultado mais baixo é de um aluno e o mais elevado é de uma aluna).

Resultados e variável transição de ano de escolaridade

A análise dos resultados segundo a variável transição de ano de escolaridade foi realizada a partir da organização dos resultados dos alunos segundo o grupo dos que transitaram e que, portanto, estavam a concluir o 8º ano aquando da aplicação do pós-teste, e os que não transitaram, ou seja, que durante os dois anos do estudo frequentaram o 7º ano.

Aplicados os mesmos teste estatísticos, quer de análise da variância, quer de comparação dos "ganhos" obtidos pelos dois grupos, não foi observada qualquer diferença significativa, se bem que haja uma tendência para a obtenção de melhores resultados pelos alunos que transitaram (as médias do pós-teste são 61,60% para os alunos que transitaram e 54,91% para os que repetiram o 7º ano).

¹³⁶ Para esta análise os alunos foram organizados segundo as seguintes categorias: alunos que foram considerados disciplinados nos dois anos do estudo (ACD); alunos que foram considerados indisciplinados nos dois anos (ACI); alunos que foram considerados disciplinados num ano e indisciplinados noutro.

No entanto, os resultados dos primeiros já se destacavam à partida e durante os dois anos que mediaram as duas aplicações da prova o desfaseamento entre os resultados dos dois grupos atenuou-se.

Resultados e variável professores

Os resultados foram também analisados segundo os professores dos respectivos grupos de alunos. Durante os dois anos que mediaram a aplicação do pré – teste e do pós – teste, cada aluno teve dois professores na disciplina de Língua Portuguesa, portanto, organizámos a variável professor em pares de professores. O conjunto dos 142 alunos distribuíram-se por 13 pares de professores (sendo 6 da escola da Quinta dos Álamos e 7 da escola da Malva – rosa). Aplicando o teste de Kruskal – Wallis aos “ganhos” obtidos pelos alunos dos diferentes pares de professores, obteve-se um valor de $\chi^2 = 30,11$, para 12 g.l., com $p < 0,001$ (Anexo CVIX). Há portanto uma probabilidade muito baixa (0,001) de as diferenças serem devidas ao acaso, ou seja, existem diferenças significativas nos resultados (e concerteza nas aprendizagens realizadas) dos alunos conforme os professores que tiveram nos dois anos do estudo, com bastante destaque para dois pares de professores – o primeiro do “ranking” da escola da Quinta dos Álamos e o segundo da escola da Malva-rosa.

Também neste ângulo de análise a escola da Quinta dos Álamos se destaca bastante da escola da Malva-rosa. Dos cinco pares de professores cujos alunos obtêm os melhores resultados, quatro são da escola da Quinta dos Álamos e apenas um da escola da Malva – rosa, enquanto que no final do “ranking”, ou seja, os cinco pares de professores cujos alunos obtêm os resultados mais baixos se encontram quatro desta última escola e apenas um da primeira.

Outro aspecto a destacar é que, enquanto no caso da escola da Quinta dos Álamos os primeiros lugares do “ranking” são ocupados tanto por um par de professores ambos provisórios (1ª posição), como por outros ambos efectivos (3ª e 5ª posições), como por um professor provisório e um efectivo (4ª posição), na escola da Malva-rosa os pares de professores cujos alunos apresentam melhores resultados de aprendizagem são todos constituídos por pares de professores efectivos (2ª, 6ª e 7ª posições); no últimos situam-se os resultados dos alunos com um professor provisório num ano e um professor efectivo noutro, ou então ambos provisórios (9ª, 10ª, 11ª e 12ª posições). Estes resultados vêm ao encontro das análises efectuadas na primeira parte da apresentação deste trabalho de campo, onde se verificou que na escola da Quinta dos Álamos parecia não existir grandes rupturas entre as práticas dos professores efectivos e dos provisórios e o mesmo não se observava na escola da Malva – rosa.

Um outro aspecto da análise desta variável independente (professor) que nos interessou pesquisar foi a relação entre os resultados dos alunos e a **continuidade ou não na docência**. Dos 13 pares de professores que ensinaram estes 142 alunos ao longo dos dois anos, três deles eram falsos pares, ou seja, três daqueles 13 grupos de alunos tiveram o mesmo professor nos dois anos (41 alunos). Feita a análise da co-variância dos resultados deste grupo de alunos e dos restantes, que mudaram de professor, não se observaram diferenças significativas (o grupo em continuidade apresentou uma média de 58,11% nos resultados finais e o grupo que mudou de professor uma média de 60,74%). Registe-se que os resultados dos alunos que tiveram o mesmo professor nos dois anos se situam a meio e imediatamente acima do meio do “ranking”, ou seja, exactamente em

posições muito próximas (5ª, 6ª e 7ª).

Relação entre a classificação pelo professor e os resultados da prova

Determinando o coeficiente de correlação de Spearman entre os **resultados do pós-teste e a nota** atribuída pelo respectivo professor no final do 2º ano do estudo ¹³⁷, observou-se uma forte correlação entre as duas variáveis ($s = 0,48$; $p < 0,001$) para o conjunto das amostras ($N = 142$) e também para as amostras de cada escola ($s = 0,52$; $p < 0,001$ na escola da Quinta dos Álamos), ($s = 0,46$; $p < 0,001$ na da Malva-rosa) (Anexo C).

Igualmente se encontrou um bom coeficiente de correlação entre os resultados do **pré-teste e a nota** atribuída pelo professor no final do 2º ano do estudo no conjunto das duas amostras ($s = 0,39$; $p < 0,001$) e nas amostras de cada escola ($s = 0,59$; $p < 0,001$ na escola da Quinta dos Álamos e $s = 0,38$; $p < 0,001$, na da Malva – rosa), assim como entre os resultados do **pré-teste e do pós-teste** ($s = 0,41$; $p < 0,001$ para o conjunto das duas amostras; $s = 0,46$; $p < 0,001$ para os resultados da escola da Quinta dos Álamos e $s = 0,51$; $p < 0,001$ para os da escola da Malva-rosa) (Anexo C). Estes resultados estatísticos revelam o carácter predictivo que a prova apresenta.

Se bem que não se encontrem diferenças relevantes entre escolas ao nível destes coeficientes de correlação, não queremos deixar de assinalar que seria de esperar a obtenção de um coeficiente de correlação pós-teste/nota mais baixo para os resultados dos alunos da escola da Malva-rosa (como se verificou), dado que nesta escola a média dos resultados do pós-teste é mais baixa e as notas atribuídas pelos professores apresentam uma média igual à dos alunos da escola da Quinta dos Álamos. Quanto ao facto do coeficiente de correlação pré-teste/pós-teste ser mais elevado na escola da Malva-rosa será concerteza o reflexo dos melhores resultados obtidos pelos alunos da escola da Quinta dos Álamos.

Nas **figuras 11 e 12** tentamos sintetizar os resultados obtidos na análise que realizámos do aproveitamento dos alunos na disciplina de Língua portuguesa. Na **figura 11** sintetizam-se os resultados relativos ao conjunto das amostras das duas escolas ($N = 142$) e na **figura 12** comparam-se os resultados obtidos nas duas escolas.

Para a amostra conjunta ($N=142$), considerando as variáveis independentes estudadas, podemos afirmar que se verifica uma influência significativa das seguintes variáveis sobre as aprendizagens dos alunos na disciplina de Língua portuguesa ao longo de dois anos:

- existe uma diferença significativa nos resultados dos alunos das duas escolas, a favor da escola da Quinta dos Álamos;
- o grupo-turma também parece fazer a diferença nas aprendizagens dos alunos, se bem que as diferenças não se revelem significativas quando comparadas turmas com comportamento disciplinar diferente, nem quando comparadas turmas “pequenas” e

¹³⁷ Período em que também foi aplicado o pós-teste.

turmas “grandes”; nem quando se comparam turmas em continuidade nos 2 anos lectivos e turmas modificadas no 8º ano;

- existe uma diferença significativa nas aprendizagens conforme o comportamento disciplinar atribuído a cada aluno, a favor dos alunos considerados disciplinados e em que os alunos de comportamento considerado ora disciplinado ora indisciplinado são os que apresentam piores resultados;

Figura 11 – Variáveis que influenciam as aprendizagens

Variáveis independentes	Escola	Grupo turma	Comportamento disciplinar da turma	Comportamento disciplinar do aluno	Sexo	Transição de ano	Professores	Continuidade na docência
	S (p<0,001)	S (p<0,01)	NS	S (p<0,05)	NS	NS	S (p<0,01)	NS
Variável dependente	APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA							

- não se observam diferenças significativas entre as aprendizagens realizadas pelas alunas e pelos alunos, se bem que pareça existir uma certa tendência para que as alunas obtenham resultados um pouco melhores;
- também não existe diferença significativa entre os resultados obtidos pelos alunos que transitaram para o 8º ano e daqueles que repetiram o 7º ano;
- a variável professores reflecte-se de forma significativa nas aprendizagens dos alunos, se bem que o aspecto específico da continuidade na docência (dois anos com o mesmo professor) não se apresente significativo.

Quanto aos aspectos **que mais distinguem os resultados dos alunos das** duas escolas, como se sintetiza na **figura 12**, podemos afirmar que:

- se bem que as classificações médias atribuídas pelos professores das duas escolas sejam bastante idênticas, o nível de aprendizagem dos alunos apresenta-se mais elevado na escola da Quinta dos Álamos;
- quanto aos alunos que apresentaram maiores dificuldades à partida, na escola da Malva-rosa são os que repetem o 7º ano (no 2º ano integram turmas homogéneas) que

obtêm melhores resultados de aprendizagem durante os dois anos do estudo; na escola da Quinta dos Álamos são os alunos que transitam de ano que obtêm melhores resultados (as turmas são todas heterogéneas); nesta última escola os resultados deste grupo de alunos são melhores do que os do grupo idêntico da escolada Malva-rosa;

- na escola da Malva-rosa, são os alunos cujos professores são efectivos do quadro da escola que obtêm melhores resultados de aprendizagem, enquanto que na escola da Quinta dos Álamos os alunos cujos professores são do quadro da escola e aqueles cujos professores não são do quadro da escola atingem resultados próximos.

Figura 12 – Comparação dos resultados obtidos nas duas escolas na disciplina de Língua Portuguesa

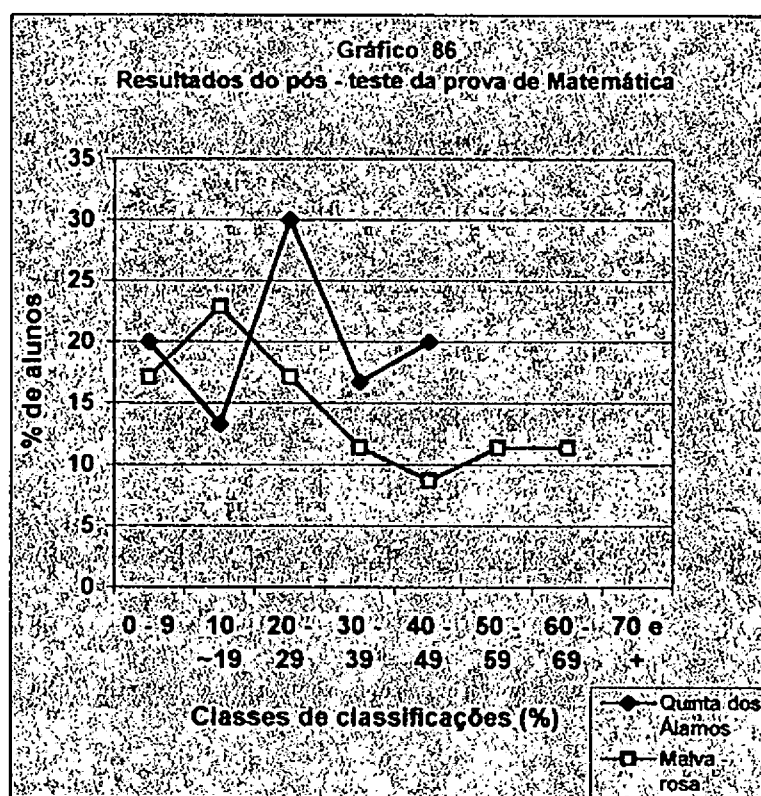
Escolas	Classificações atribuídas pelos professores	Nível de aprendizagem geral	Alunos com maiores dificuldades à partida	Professores e aprendizagem
Malva - rosa	Nível médio idêntico	Mais baixo	Melhor nível de aprendizagem para os alunos que repetiram o ano <u>turmas</u> <u>homogéneas</u>	Melhor nível de aprendizagem para os alunos com professores efectivos
Quinta dos Álamos	Nível médio idêntico	Mais elevado	Melhor nível de aprendizagem para os alunos que transitaram de ano	Níveis de aprendizagem idênticos para alunos com professores efectivos e/ou provisórios

3.2.3. Matemática

Resultados e variável escola

Os resultados obtidos na segunda aplicação da prova de Matemática ¹³⁷, apresentam-se no Gráfico 86 e no Quadro 58.

A observação do gráfico revela como foram baixos os resultados dos alunos de ambas as escolas. Na escola da Quinta dos Álamos 63,3% e na escola da Malva-rosa 57,1% dos alunos apresentam resultados inferiores a 30%, o que dá para o conjunto das duas amostras (N = 65) uma percentagem de 60,0% dos alunos com resultados inferiores a 30%. Na escola da Quinta dos Álamos nenhum aluno obteve nota igual ou superior a 50% e na escola da Malva-rosa apenas 28,4% atingiram este nível.



Como vemos no quadro as médias dos resultados das duas escolas são bastante próximas, se bem que a amplitude seja maior na escola da Malva-rosa, na qual os resultados apresentam uma maior dispersão.

¹³⁷ Na análise dos resultados desta prova apenas foram considerados os resultados dos alunos que transitaram para o 8º ano, por existir uma grande disparidade entre o número de alunos de cada escola que repetiram o 7º ano e seguiram o esquema de aplicação da prova.

Quadro 58 - Resultados do pós-teste da prova de Matemática (%)

	Média	Classe modal	Nota mínima	Nota máxima
Escola da Quinta dos Álamos (N = 30)	24,1	20 – 29	1,0	44,0
Escola da Malva-rosa (N = 35)	29,7	10 – 19	6,0	65,0
Total	26,5	20 – 29	1,0	65,0

As diferenças, que no pós-teste se revelam a favor da escola da Malva-rosa, não assumem uma expressão estatisticamente significativa quando analisada a co-variância destes resultados tomando como co-variável os resultados do pré-teste. Os resultados dos alunos desta escola apresentem alguma vantagem relativamente à média dos resultados, o que parece ficar a dever-se a uma maior amplitude dos mesmos, uma vez que as classes de resultados mais baixos apresentam no seu conjunto frequências bastante próximas das observadas nos resultados da escola da Quinta dos Álamos. Porém, as aprendizagens efectuadas ao longo dos dois anos que mediarão as duas aplicações da prova não apresentam diferenças significativas. Também o teste de Kruskal-Wallis não revela diferenças significativas nos “ganhos” observados nos resultados das duas escolas.

Resultados e variável turmas ¹³⁹

Já os resultados dos diferentes grupos de alunos analisados segundo a variável turmas apresentam **diferenças significativas** entre eles, quando os valores dos “ganhos” são sujeitos ao teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 26,64$; g.l. = 10; $p < 0,001$) (Anexo CI). Considerando as cinco primeiras posições do “ranking”, o grupo que se posicionou no primeiro lugar (da escola da Malva-rosa) obteve “ganhos” médios de 10,5% e o grupo que se posicionou na 5ª posição (da mesma escola) apresentou um abaixamento nos resultados de 37,0%. As diferenças nos resultados dos grupos de alunos integrados em turmas diferentes não são tão relevantes na escola da Quinta dos Álamos (amplitude dos “ganhos” entre 7,9% e - 1,0%).

Também nesta prova, tal como na de Língua portuguesa, os resultados dos alunos não apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do comportamento disciplinar atribuído à turma, se bem que neste caso sejam os alunos integrados em turmas consideradas indisciplinadas, que se apresentam na primeira posição do “ranking”.

Resultados e variável comportamento disciplinar dos alunos

Não se observaram diferenças significativas entre os resultados dos alunos em função do comportamento que lhe foi atribuído pelo director de turma, se bem que se observe uma tendência

¹³⁹ A organização dos dados seguiu os mesmos procedimentos da que foi apresentada no estudo destas variáveis na prova de Língua portuguesa.

para a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos considerados disciplinados (1ª posição no "ranking" de médias). Os alunos a quem é atribuído um comportamento ora disciplinado ora indisciplinado continuam a ser aqueles apresentam piores resultados.

Resultados e variável sexo

Também a análise dos resultados em função do sexo não revelou diferenças significativas, se bem que se observa uma certa tendência para a obtenção de melhores resultados por parte das alunas (1ª posição no "ranking" de médias).

Resultados e variável professores

Quando analisados os resultados em função dos "pares de professores" que os alunos tiveram ao longo dos dois anos que mediaram a aplicação da prova, observa-se que esta variável é responsável por **diferenças significativas** nesses mesmos resultados ($\chi^2 = 17,34$; g.l.= 6; $p < 0,01$) (Anexo CII), sendo a primeira posição ocupada pelos resultados de um grupo de alunos da escola da Malva-rosa e a segunda por um grupo de alunos da escola da Quinta dos Álamos. Na primeira verifica-se uma enorme diferença nos resultados dos alunos em função dos professores (em média os "ganhos" vão desde 10,5% a - 37,0%), enquanto na segunda as diferenças são menores (em média os "ganhos" vão desde 7,9% a - 1,0%).

A colocação dos professores de Matemática nestas duas escolas foi uma questão muito problemática que observámos ao longo destes dois anos. Na escola da Malva-rosa, que além do 3º ciclo tinha também turmas do ensino secundário, nos dois anos do estudo nenhuma turma foi confiada a qualquer professor do quadro da escola. A maior parte das turmas objecto de estudo, no 7º ano esperaram até quase ao final do 1º período pela colocação de professor de Matemática; noutras situações a colocação foi mais rápida, mas o professor passado pouco tempo abandonou o ensino e seguiu-se uma relativamente longa espera pela colocação de outro professor. No 8º ano a situação não se distinguiu muito desta. Na escola da Quinta dos Álamos a situação relativamente à colocação de professores, no 7º ano foi também idêntica; no 8º ano dos três grupos estudados um deles teve como docente um professor do quadro da escola e a colocação dos outros professores (provisórios) foi mais rápida.

Estes problemas de carácter administrativo têm obviamente forte repercussões de carácter pedagógico, uma vez que se trata de uma variável tão importante, por vezes mesmo determinante, como é a variável professor, como os resultados que aqui apresentamos provam mais uma vez. Apesar da situação não ser muito diferente relativamente ao recrutamento de docentes nas duas escolas, as diferenças nos resultados de aprendizagem dos alunos, em função dos professores, são bastante maiores na escola da Malva-rosa. Pode eventualmente contribuir para isso o facto de na escola da Quinta dos Álamos existir um trabalho de conjunto entre professores do quadro e "professores de passagem", ao contrário da escola da Malva-rosa onde se observou uma nítida separação de funções entre os professores do quadro e "os de passagem". Apesar de tudo, ou talvez por isso, os alunos nesta escola atingem *performances* muito diferentes conforme os professores, o

que concerteza dependerá não somente das competências intrínsecas de cada professor, uma vez que a escola e o grupo docente da disciplina não funcionam como entidades mediadoras das diferenças. Nesta disciplina não foi analisada a variável continuidade na docência, dado que nenhuns alunos foram ensinados nos dois anos pelo mesmo professor.

Relação resultados e classificação atribuída pelo professor

Aplicando o coeficiente de correlação de Spearman entre os resultados das variáveis pré-teste, pós-teste e classificação atribuída pelo professor no final do segundo ano do estudo, para o conjunto das duas amostras ($N = 65$), verifica-se a existência de uma forte correlação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste ($s = 0,59$; $p < 0,001$) e de correlação entre os resultados do pré-teste e a classificação atribuída pelo professor ($s = 0,31$; $p < 0,01$). Não se observa correlação entre os resultados do pós-teste e a classificação do professor (Anexo CII).

As análises acabadas de apresentar, cujos resultados estatísticos se sintetizam na **figura 13**, permitem inferir relativamente à influência nas aprendizagens dos alunos das duas escolas na disciplina de Matemática que :

- o nível de aprendizagem é extraordinariamente baixo em ambas as escolas e não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre elas;
- as variáveis “turmas” e “professores” são aquelas que apresentam uma **influência significativa nos resultados** obtidos pelos alunos, se bem que com maior relevância no caso da escola da Malva-rosa;
- o comportamento disciplinar que é atribuído pelos professores à turma não parece influenciar significativamente os resultados dos alunos, se bem que pareça existir uma tendência para a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos integrados em turmas consideradas indisciplinadas;
- os resultados dos alunos não apresentam diferenças significativas em função do comportamento disciplinar que lhes é atribuído pelos professores, havendo uma tendência para a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos considerados disciplinados e resultados mais baixos por parte dos alunos cujo comportamento é considerado instável;
- os resultados obtidos pelos alunos e pelas alunas não apresentam diferenças significativas, se bem que se observe uma tendência para melhores resultados nas alunas.

Figura 13– Variáveis que influenciam as aprendizagens em Matemática

Variáveis independentes	Escola	Grupo turma	Comportamento disciplinar da turma	Comportamento disciplinar do aluno	Sexo	Professores
	NS	S (p < 0,01)	NS	NS	NS	S (p < 0,01)
Variável dependente	APRENDIZAGENS EM MATEMÁTICA					

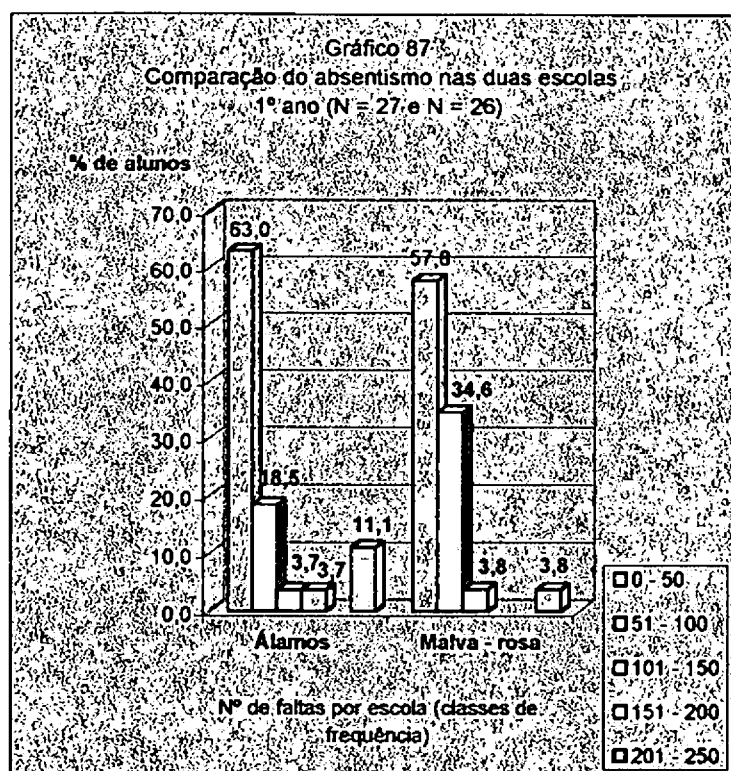
3.3. Assiduidade e absentismo

Assiduidade e variável escola

Nos Gráficos 87 e 88 representam-se os dados relativos ao absentismo do conjunto dos alunos da amostra de cada escola, respectivamente no 1º e no 2º anos do estudo.

Em ambas as escolas e nos dois anos em que decorreu o estudo, a classe modal é de 0 a 50 faltas, ou seja, a maior parte dos alunos apresenta um total anual de faltas inferior a 50.

No 1º ano do estudo (Gráfico 87), a percentagem de alunos com um número de faltas inferior ou igual a 50 é ligeiramente superior na escola da Quinta dos Álamos, se bem que seja também nesta escola que se observa uma maior frequência relativa de alunos com mais alto absentismo, ou seja, há uma percentagem bastante maior (18,5%) de alunos com um total anual de faltas superior a 100 do que na escola da Malva-rosa (7,6%).

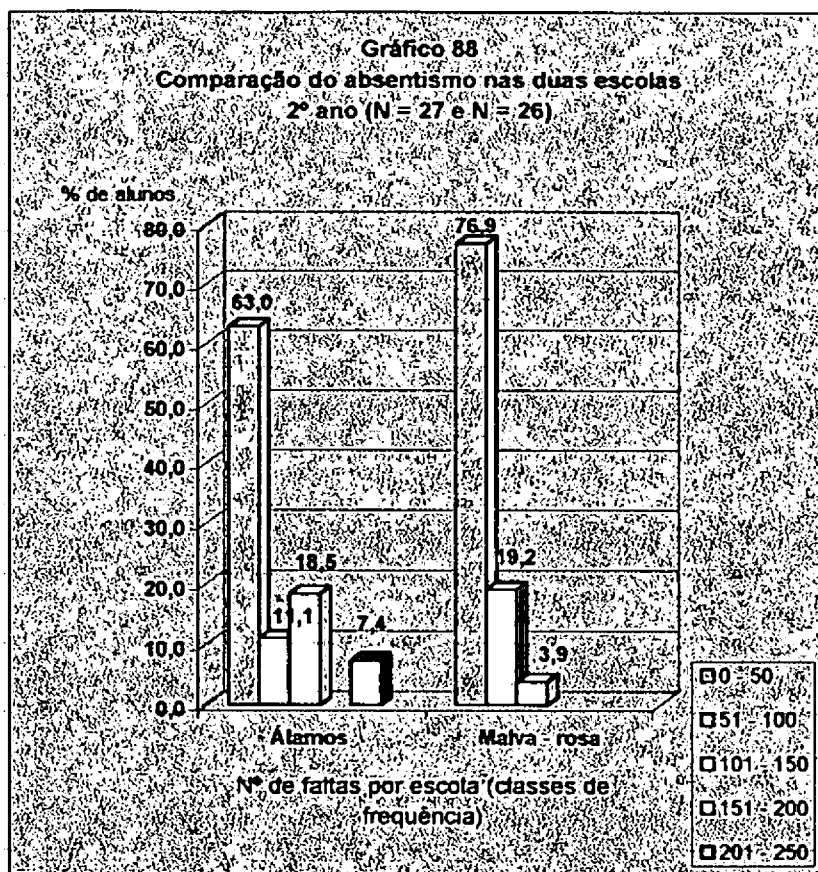


A análise do absentismo por disciplina (ver Anexos CIII e CIV) reforça esta visão de que na escola da Quinta dos Álamos as diferenças entre alunos são mais acentuadas do que na escola da Malva-rosa, uma vez que as medidas de dispersão (desvio-padrão e amplitude) são mais elevadas naquela escola para a generalidade das disciplinas. Pensamos que as diferenças tão expressivas observadas na escola da Quinta dos Álamos, as quais se mantêm em grande parte no 2º ano do estudo (e no caso das alunas se agravam) estão relacionadas com a composição social da população estudantil desta escola que, como ficou patente na caracterização da escola e da própria amostra, apresenta alunos com níveis sociais muitíssimo desfavorecidos a que estão muitas vezes associadas situações muito problemáticas relativamente à estrutura familiar.

No 2º ano do estudo (Gráfico 88), aumenta o número de alunos com menos de 50 faltas na escola da Malva-rosa e mantém-se na escola da Quinta dos Álamos.

Na escola da Malva-rosa, quase todas as outras classes baixam de frequência (apenas a classe das 101 às 150 faltas mantém a frequência), ou seja, observa-se uma **notória melhoria na assiduidade** dos alunos que se mantêm na escola ao longo dos dois anos do estudo, desaparecendo os casos de elevado absentismo (mais de 250 faltas por ano) que se observavam no 1º ano¹³⁹. Na escola da Quinta dos Álamos não se observa uma tão nítida tendência para a melhoria dos níveis de assiduidade, dado que a frequência de alunos com mais de 100 faltas e menos de 250 aumenta ligeiramente. Contudo, o absentismo não atinge em nenhum caso os valores que atingiu no 1º ano (a amplitude no 1º ano situava-se entre 1 falta e 409 faltas e no 2º entre zero e 242 faltas).

¹³⁹ A amostra é a mesma nos dois anos de estudo, portanto, podemos afirmar que os alunos que tinham essas elevadas taxas de absentismo deixaram de as ter.



A informação recolhida e a análise da mesma leva-nos a inferir que para a maioria dos alunos, tanto de uma escola como de outra, não se colocam problemas de assiduidade. Basta observar que na distribuição de frequências das faltas anuais totais a classe modal é de zero a 50 faltas em ambas as escolas e a moda de faltas anuais por disciplina (Anexos CV e CVI) é, no caso dos alunos da escola da Quinta dos Álamos, zero, uma ou duas faltas e oscila entre zero e nove faltas, na escola da Malva-rosa (na maior parte das disciplinas a moda é de zero faltas).

Se transformarmos as médias anuais de faltas em taxas de assiduidade, temos uma perspectiva mais clara do elevado nível de assiduidade da maior parte dos alunos das amostras de ambas as escolas, como se observa no **Quadro 59**.

Quadro 59 – Taxas médias de assiduidade

	1º ano		2º ano	
	Q. dos Álamos (N = 27)	Malva-rosa (N = 26)	Q. dos Álamos (N = 27)	Malva-rosa (N = 26)
Média anual de faltas	74,1	56,4	63,7	28,9
Taxa média de assiduidade	89,7%	92,2%	91,2%	96,0%

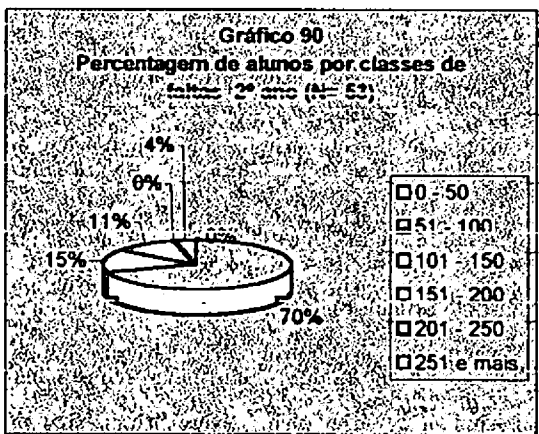
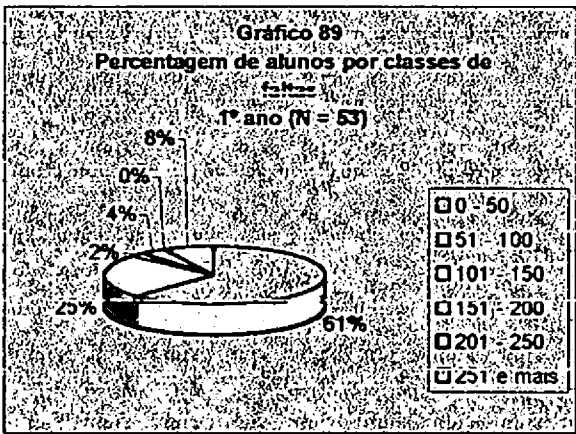
Logo no 1º ano, a taxa média de assiduidade se revela mais elevada na Escola da Malva-rosa; esta situação mantém-se no 2º ano. Também no que respeita ao aluno menos assíduo da amostra de cada escola se observa uma menor taxa de assiduidade no aluno da escola da Quinta dos Álamos.

No 2º ano esta situação mantém-se, mas com um reforço notável da assiduidade do aluno menos assíduo da escola da Malva-rosa, se bem que também se deve notar uma boa melhoria da assiduidade do aluno menos assíduo da escola da Quinta dos Álamos. O aluno menos assíduo da escola da Quinta dos Álamos apresenta no 2º ano uma taxa de 66,4%¹⁴⁰ e o da escola da Malva-rosa uma taxa de 81,8%.¹⁴¹

A proporção de alunos com elevada taxa de absentismo¹⁴² também apresenta importantes diferenças entre as duas escolas, a favor da escola da Malva-rosa. No 1º ano, a percentagem de alunos pouco assíduos foi de 18,9% na escola da Quinta dos Álamos e de 9,4% na da Malva-rosa e no 2º ano foi de 7,4% na primeira e de 0% na segunda.

A aplicação de um teste de multivariância à informação recolhida nas duas escolas revela que no 2º ano do estudo a variável escola dá um contributo significativo para a variância da assiduidade ($F = 5,094$; $p < 0,05$) (Anexo CVII), sendo mais elevada na escola da Malva-rosa. Tal não se observa na informação relativa ao 1º ano do estudo.

Considerando a **amostra conjunta das duas escolas**, no 1º ano do estudo (todos os alunos pela primeira vez no 7º ano), a maior parte dos alunos apresenta um total anual de faltas inferior a 50 (taxa de assiduidade superior a 93,1%) e a esmagadora maioria (86%) inferior a 100 (taxa de assiduidade superior a 86,1%)



A classe modal é, portanto de 0 a 50 faltas (32 alunos), sendo a média de 65,4 faltas anuais, ou seja a taxa média de assiduidade é de 90,9%. A amplitude é bastante abrangente (0 a 409 faltas), assim como o desvio-padrão é muito elevado (86,48), o que revela as enormes diferenças entre alunos que se observam.

No 2º ano (alguns alunos no 8º ano pela primeira vez e outros no 7º pela 2ª vez), a frequência da classe modal aumenta ligeiramente e não existem alunos com mais de 250 faltas anuais

¹⁴⁰ A aluna que foi menos assídua no 1º ano passa de uma taxa de 43,2% a uma de 66,4%.
¹⁴¹ É o mesmo aluno menos assíduo no ano anterior, que sobe de uma taxa de 58,9% para 81,8%.
¹⁴² Considerámos alunos com elevada taxa de absentismo aqueles que apresentam um número de faltas anual superior a 250, o que corresponde a uma taxa de assiduidade inferior a 65,3%.

(gráfico 90).

A amplitude apresenta uma redução relativamente ao primeiro ano, passando a ser de 0 a 242 faltas, assim como o desvio-padrão apresenta um valor mais baixo (53,59), o que indica a existência de menores diferenças entre os alunos. O valor médio de faltas também desceu para 46,6, ou seja, a taxa média de assiduidade subiu para 93,5%. Todavia, o perfil de absentismo dos alunos mantém-se, ou seja, os alunos que faltavam pouco no 1º ano continuam a faltar pouco no 2º e os que apresentavam maior absentismo assim continuam, se bem que com níveis mais baixos (teste t emparelhado significativo para $p < 0,01$; ver Anexo CVIII).

As taxas de assiduidade encontradas estão bastante sintonizadas com os resultados obtidos noutros estudos acerca da assiduidade escolar. Baseado num estudo comparativo entre escolas, Peter Mortimore (1993: 6) refere o baixo contributo da escola para a variância, o que atribui ao elevado nível global de assiduidade (92%) que deixa uma pequena margem de variabilidade em função da escola. O autor cita igualmente o estudo de Smith & Tomlinson (1988), realizado em 20 escolas multi-étnicas do ensino secundário, no qual constatarem que os alunos faltavam em média a cerca de 7% do tempo de aulas. Rutter *et al.* (1979) no seu estudo já referido que realizaram em escolas londrinas encontraram uma oscilação da assiduidade entre 64% e 86,5% e identificaram uma proporção de alunos pouco assíduos que varia entre escolas de 6% a 26%. A escola da Quinta dos Álamos é um caso que se aproxima do último valor deste indicador, tanto no 1º como no 2º anos (respectivamente 18,5% e 25,9% de alunos pouco assíduos). Todavia, a taxa média de assiduidade coloca-se ao nível das escolas com melhor assiduidade do estudo de Rutter *et al.* (superior a 86,5%). Esta análise reforça a ideia das enormes diferenças de comportamento a este nível entre alunos desta escola. Já a escola da Malva-rosa, comparativamente aos dados destes estudos coloca-se numa situação bastante favorável (respectivamente 7,6% e 3,9% de alunos pouco assíduos, no 1º e no 2º ano do estudo e taxa de assiduidade superior a 86,5%).

Assiduidade e variável sexo

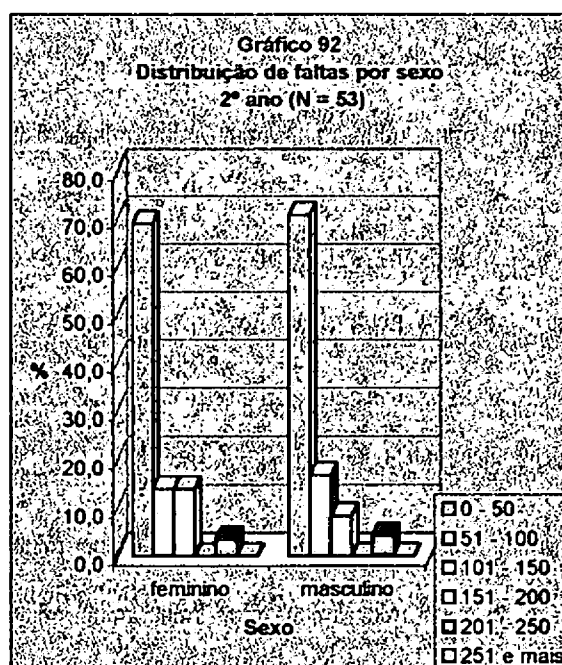
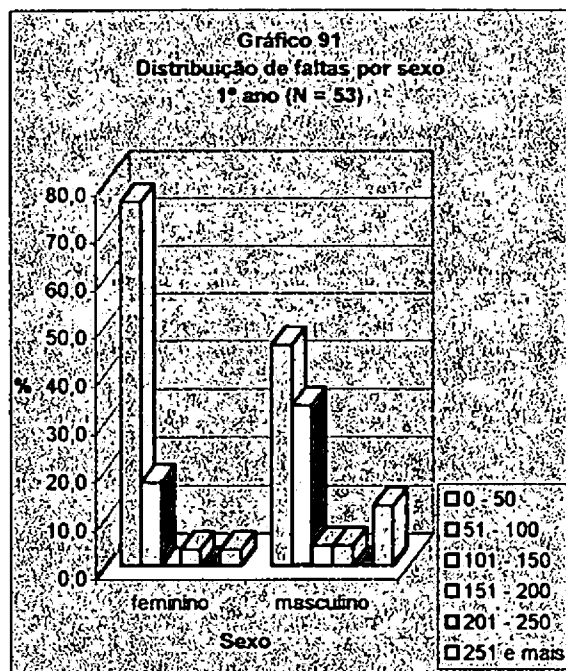
Neste domínio da assiduidade e do absentismo, um dos aspectos em que as duas escolas aparentemente se distinguem é o da diferença de comportamento entre alunos de sexo diferente.

Nos gráficos 91 e 92 apresenta-se a distribuição dos alunos do sexo masculino e feminino por classes de número anual de faltas, respectivamente no 1º e 2º anos do estudo.

No 1º ano, o grupo dos rapazes da escola da Quinta dos Álamos apresenta-se como o grupo menos assíduo (93,3 faltas anuais, o que corresponde a uma taxa de assiduidade média aproximada de 87,0%) e o grupo da raparigas da escola da Malva-rosa é o grupo com maior taxa de assiduidade. Este grupo é o único que no 1º ano apresenta uma média de faltas inferior a 50 e em qualquer dos anos do estudo nenhuma rapariga desta escola ultrapassa as 100 faltas anuais; as taxas médias anuais de assiduidade para este grupo são respectivamente no 1º e no 2º ano de 94% e de 96%.

Contudo, os resultados da aplicação de um teste de multivariância revelam que a variável sexo não tem um contributo significativo para a variância dos resultados, assim como também não se revelou existir uma associação significativa entre as variáveis sexo e escola que explique a variância

dos resultados.



Do 1º para o 2º ano verifica-se uma excelente evolução da taxa de assiduidade dos alunos do sexo masculino (passa de 88,5% para 93,5%), com o consequente abaixamento da taxa de absentismo (repare-se, por exemplo na classe de 0 a 50 faltas que no primeiro ano tinha de longe uma frequência mais elevada, por parte das alunas, no segundo ano os alunos conseguem superá-las). A média de absentismo no 2º ano é exactamente igual para os dois sexos (46,7 faltas anuais).

Assiduidade e comportamento disciplinar

Como é de esperar, considerando grandes amostras, a assiduidade está bastante correlacionada com o comportamento disciplinar. Calculando o **coeficiente de correlação de Pearson** entre os valores das faltas totais dos alunos e os respectivos dados de observação directa do comportamento disciplinar, verifica-se existir, para o conjunto das duas amostra de alunos estudadas (N = 53) uma sólida correlação entre estas duas variáveis, a qual aumenta ligeiramente no 2º ano ($P = 0,355$; $p < 0,01$, no 1º ano e $P = 0,459$; $p < 0,01$, no 2º ano) (Anexo CDX), ou seja, existe uma forte probabilidade de coexistir no mesmo aluno um número elevado de faltas e um número elevado de comportamentos de indisciplina ou, pelo contrário, de coexistir no mesmo aluno um alto nível de assiduidade e um reduzido número de comportamentos de indisciplina. Replicando esta análise disciplina a disciplina (Anexo CX) observámos igualmente a existência de correlações positivas entre o número de faltas a uma determinada disciplina e quer o comportamento do aluno observado directamente, quer o comportamento atribuído pelo director de turma. A disciplina de Educação Física constitui excepção, uma vez que não existe correlação entre as faltas dos alunos e as variáveis estudadas relativas ao comportamento disciplinar. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, no 1º ano apenas se observou existir correlação entre o número de faltas e o comportamento atribuído pelo director de turma, não existindo correlação entre aquela variável e o comportamento observado em aula.

Comparando os “perfis” de comportamento disciplinar dos alunos menos assíduos de ambos os sexos, verifica-se que enquanto a maioria dos alunos do sexo masculino são considerados indisciplinados (dos 5 rapazes apenas um é considerado disciplinado), no caso das alunas (cinco também) apenas uma é considerada indisciplinada e três são consideradas muito disciplinadas. Uma análise mais robusta à questão é difícil, porque estamos a lidar com sub-amostras muito baixas, uma vez que temos no conjunto dos dois anos cinco rapazes e cinco raparigas com taxas elevadas de absentismo. Não queremos, no entanto, deixar de realçar esta informação que aponta para uma relação algo estreita entre o elevado absentismo e a indisciplina nos alunos do sexo masculino e entre o elevado absentismo ¹⁴³ e as variáveis de carácter familiar nas alunas, ou seja, a sua inserção em agregados familiares muito carenciados e/ou de grande instabilidade.

Assiduidade, absentismo e aproveitamento escolar

Considerando o conjunto das amostras das duas escolas (N = 53) e calculando o **coeficiente de correlação de Pearson** entre o número de faltas observado por aluno e a classificação atribuída ao aluno em cada disciplina (Anexo CXI), obtém-se para todas as disciplinas uma forte correlação negativa ¹⁴⁴, ou seja, o número elevado de faltas está associado a uma classificação baixa e o número baixo de faltas a uma classificação mais alta.

Os valores da correlação faltas/classificação são muito próximos nas diferentes disciplinas (embora um pouco mais elevado na de História), o que nos leva a afirmar que neste nível de estudos há uma forte ligação entre a frequência das aulas e o aproveitamento escolar, como seria de esperar dado o nível etário dos alunos e a importância do papel do professor em presença, ou seja do ensino directo, no desenvolvimento sócio – cognitivo do aluno.

Ainda no sentido de complementar este aspecto da ligação entre a assiduidade e o aproveitamento escolar ou o seu reverso, o absentismo e a falta de aproveitamento, apresentamos no **Quadro 60** e no **Quadro 61** os resultados obtidos pelos alunos segundo o nível de absentismo.

Pode observar-se que a taxa de transição dos alunos com grande absentismo é de 0% (1º ano do estudo; no 2º ano não há alunos com grande absentismo nesta amostra). Em contraste, as taxas de transição dos alunos assíduos são de 71,7% e de 88,9%, respectivamente no 1º e no 2º ano do estudo. Para os alunos pouco assíduos passam de 33,3% para 50,0%.

Existe, portanto, uma fortíssima ligação entre a falta de assiduidade e o aproveitamento escolar.

¹⁴³ Pelo menos em alunos com as características desta amostra.

¹⁴⁴ Os valores do teste obtidos para cada disciplina são: Língua Portuguesa → $P = -0,487$; $p < 0,01$; Língua Estrangeira → $P = -0,451$; $p < 0,01$; História → $P = -0,634$; $p < 0,01$; Geografia → $P = -0,521$; $p < 0,01$; Matemática → $P = -0,523$; $p < 0,01$; Ciências da Natureza → $P = -0,413$; $p < 0,01$; Educação Visual → $P = -0,525$; $p < 0,01$; Educação Física → $P = -0,526$; $p < 0,01$; Opção → $P = -0,513$; $p < 0,01$.

Quadro 60 – Transição de ano de escolaridade e assiduidade - 1º ano

	Transitaram		Não transitaram		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alunos assíduos ¹⁴⁶	33	71,7	13	28,3	46	100,0
Alunos menos assíduos	1	33,3	2	66,7	3	100,0
Grandes absentistas	-	-	4	100,0	4	100,0
Total	34	64,2	19	35,8	53	100,0

Quadro 61 – Transição de ano de escolaridade e assiduidade - 2º ano

	Transitaram		Não transitaram		Total	
	f	%	f	%	f	%
Alunos assíduos	40	88,9	5	11,1	45	100,0
Alunos menos assíduos	4	50,0	4	50,0	8	100,0
Grandes absentistas	-	-	-	-	-	-
Total	44	83,0	9	17,0	53	100,0

Assiduidade e absentismo – síntese

A informação recolhida e a sua análise levam-nos a destacar os seguintes aspectos:

- mesmo com o sistema algo liberal de regulação da falta de assiduidade dos alunos que se encontram em idade abrangida pela escolaridade obrigatória, essa regulação funciona para a maioria dos alunos;
- a experiência escolar, neste ciclo, parece reflectir-se positivamente numa melhoria da assiduidade por parte da maioria dos alunos que permaneceram no sistema educativo, se bem que de forma mais notória na escola da Malva-rosa;
- os níveis de absentismo muito elevados circunscrevem-se a um grupo restrito de alunos (a maioria rapazes) em cada escola;
- neste ciclo de estudos, a falta de assiduidade parece constituir um fenómeno de contornos algo diferentes nos alunos e nas alunas, pelo menos nos meios sócio-

¹⁴⁶ Consideramos alunos assíduos aqueles cujo número de faltas anual é inferior ou igual a 100, ou seja têm uma taxa de assiduidade superior a 86,1%; alunos menos assíduos aqueles que apresentam um número de faltas entre 101 e 250, ou seja, uma taxa de assiduidade entre 86,1% e 65,0% e grandes absentistas aqueles cujo número de faltas é superior a 250.

económicos mais carenciados; os primeiros apresentam problemas neste domínio particularmente na entrada no ciclo, enquanto que as alunas os revelam nos anos subsequentes; pensamos que este desfasamento poderá explicar-se por razões de carácter sociológico ligadas aos papéis sociais atribuídos a cada um dos sexos;

- existe uma forte ligação entre a assiduidade e o aproveitamento escolar;
- existe uma forte ligação entre absentismo/assiduidade e o comportamento disciplinar;
- no 2º ano do estudo os alunos da escola da Malva-rosa revelaram um nível de assiduidade significativamente mais elevado.

Este aspecto da vida escolar, pelas suas repercussões tanto nas aprendizagens, como no percurso escolar e no projecto de vida de alguns alunos, assim como pela diversidade de causas que apresenta, sugere a realização de estudos mais aprofundados do mesmo, assim como, o desenvolvimento em cada escola de programas de prevenção e combate ao absentismo (com uma vertente específica que dê resposta aos problemas ligados ao grande absentismo) que tenham como ponto de partida a especificidade e a dimensão dos problemas que cada escola apresenta neste campo.

3.4. Abandono escolar

A taxa de abandono para o conjunto das duas amostras ($N = 64$), considerando os dois anos do estudo é de 10,9%, sendo portanto uma taxa que comparativamente com os resultados encontrados noutros estudos portugueses (Caldeira, S., *op. cit.*: Benavente, A. *et al.*, 1994) pode considerar-se relativamente baixa. Comparativamente ao estudo de Benavente, A. *et al.* esta discrepância pode ficar a dever-se, por um lado, ao lapso de tempo que medeia os dois estudos e, por outro, ao facto de o nosso estudo se limitar a um lapso de tempo determinado e curto (2 anos), ou seja, não seguir em *follow up* todos os alunos da amostra, o que permitiria inventariar aqueles que abandonaram sem concluir o 9º ano, aqueles que abandonaram após conclusão do 9º ano e aqueles que prosseguiram estudos.

A taxa de abandono é relativamente próxima nas duas escolas, sendo de 12,5% na escola da Quinta dos Álamos (4 alunos em 32) e de 9,4% na escola da Malva-rosa (3 alunos em 32).

Nestas escolas e nesta fase da escolaridade, o abandono escolar parece ser um fenómeno essencialmente masculino, uma vez que dos sete alunos que abandonaram apenas um era do sexo feminino, ou seja, enquanto que 18,8% dos alunos do sexo masculino abandonaram, "apenas" 3,1% das alunas se incluem nesta situação. Todavia, o aumento da taxa de absentismo do grupo das alunas, no 2º ano do estudo (designadamente na escola da Quinta dos Álamos) e as razões que parece estarem associadas (precoce desempenho de papéis e atribuição de responsabilidades de carácter familiar) faz prever um aumento da taxa de abandono das alunas nos anos seguintes.

Todos os alunos que abandonaram o sistema tinham 14 anos ou mais quando iniciaram o 3º ciclo, sendo que mais de metade (66,7%) dos alunos do sexo masculino neste nível etário abandonaram durante estes dois anos, enquanto que de entre as alunas neste nível etário 16,7% abandonou. Considerando a amostra no seu conjunto verifica-se que quase metade (46,7%) dos alunos que entraram no 3º ciclo com 14 anos ou mais abandonaram o sistema durante os dois primeiros anos, pelo que se pode inferir que os alunos nestas condições constituem um grupo de alto risco de abandono escolar nesta fase da escolaridade, em particular os do sexo masculino.

A informação que apresentámos acerca dos alunos que abandonaram em cada escola, leva-nos a apontar algumas pistas que importa sejam desenvolvidas noutros estudos. O abandono escolar parece ter a configuração de um fenómeno multifactorial que pode resultar da convergência de factores diversos e simultâneos, como sejam, vários anos de escolaridade repetidos, com a consequente entrada tardia neste ciclo e concomitantes questões de ordem familiar (família desestruturada¹⁴⁷; grandes dificuldades económicas, que levam à responsabilização do filho ou filha por tarefas e encargos de ordem familiar incompatíveis com a frequência da escola, etc.). Os dados de que dispomos, que apresentámos aquando da análise de cada escola-caso, levam-nos a crer que o abandono escolar não estará associado à desvalorização da escola por parte dos alunos ou à construção de baixas expectativas relativamente ao futuro académico e profissional. Por outro lado, a informação que recolhemos levam-nos a crer existir uma forte associação entre a indisciplina e o abandono escolar. Recorde-se que na tentativa que fizemos de seguir em *follow up* o percurso escolar dos alunos problemáticos nas escolas do 2º ciclo da zona de implantação das escolas da Quinta dos Álamos e da Malva-rosa, verificámos que a esmagadora maioria não chegou ao 3º ciclo e os dois alunos que acompanhámos abandonaram logo no 1º ano do estudo (um deles um mês depois do início do ano e o outro no 3º período).

¹⁴⁷ Quando utilizamos o termo família desestruturada referimo-nos aos agregados familiares que não apresentam estabilidade que faculte um acompanhamento e supervisão do jovem. Não se trata de separar para um lado jovens em que pai e mãe vivem juntos e para outro jovens que vivem com um dos progenitores e padrasto ou madrastra, ou com os avós ou qualquer outra situação menos usual. Nestas amostras temos exemplos de alunos que iniciam tardiamente este ciclo de estudos e que vivendo com, por exemplo, mãe e padrasto ou com os avós fazem estes dois anos de escolaridade com regularidade e por vezes com bastante sucesso.

4. Discussão dos resultados

O estudo longitudinal que acabamos de apresentar torna evidente um conjunto de aspectos comuns aos percursos escolares dos alunos das amostras seleccionadas, os quais poderão de algum modo ser vistos como “regularidades” eventualmente generalizáveis a escolas cujas características se aproximam das escolas—caso que estudámos. Por outro lado, encontramos um conjunto de outros aspectos que se diferenciam nestas duas realidades escolares, os quais tentaremos articular com as características próprias de cada contexto escolar que foram equacionadas na primeira parte do relato deste trabalho de campo.

4.1. As “regularidades”

4.1.1. Aproveitamento e aprendizagens

Um aspecto comum às amostras das duas escolas é o nível bastante baixo de aproveitamento escolar, ou seja, mais de 50% dos alunos não termina o 8º ano no 2º ano do estudo (repete pelo menos um dos anos – 7º ou 8º), o que faz prever que uma grande maioria de alunos não concluem o terceiro ciclo do ensino básico em três anos, como seria de esperar.

No que diz respeito às aprendizagens avaliadas em Língua portuguesa e em Matemática, observou-se uma enorme diferença nos resultados das duas disciplinas. Na primeira, registou-se uma progressão positiva das capacidades de compreensão da expressão escrita, de interpretação, de análise, de aplicação de normas de funcionamento da língua, bem como, das competências no domínio da produção escrita (cumprimento de orientações dadas, criatividade, sintaxe/vocabulário e ortografia/acentuação/pontuação), consideradas no seu conjunto e avaliadas, como vimos, através de esquema teste-reteste.

Em Matemática, os resultados da progressão nas aprendizagens relativas a competências básicas respeitantes aos conteúdos programáticos “números inteiros e decimais”, “proporcionalidade e funções”, “geometria” e “estatística” (consideradas no seu conjunto e avaliadas, como vimos, através de esquema teste-reteste) foram de baixíssimo nível. Este nível de resultados está em conformidade com aqueles que foram obtidos pelos estudantes portugueses em estudos internacionais, designadamente no TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) (Newsweek, 1996; Keys, W., 1999: 197/198). Os resultados em Matemática dos estudantes portugueses relativamente, por exemplo, aos estudantes dos restantes países da Europa situam-se entre os mais baixos, ou seja, os estudantes portugueses de 9 anos de idade situam-se na penúltima posição do “*ranking*” e os estudantes de 13 anos de idade na última.

Pensamos que este é um problema de fundo do nosso sistema educativo que não pode deixar

de ser equacionado com a profundidade e a frontalidade que merece. Para alguns autores, a questão das aprendizagens em Matemática deve colocar-se ao nível da planificação e desenvolvimento do currículo, distinguindo três níveis fundamentais neste processo: i. o *currículo planeado* ("*intended curriculum*"), tal como é definido pelo sistema ou autoridades educativas a nível nacional ou outros (aquele que a sociedade gostaria que fosse ensinado); ii. o *currículo implementado* ("*implemented curriculum*"), tal como é desenvolvido pelo professor em função da sua experiência e crenças em relação a cada turma em particular (aquele que é efectivamente ensinado); iii. o *currículo apreendido* ("*attained curriculum*"), ou seja, a parte do currículo implementado que é apreendido e aprendido pelos estudantes, a qual se manifesta através das suas realizações e atitudes (aquele que os estudantes realmente aprendem) (Bos, K. & Kuiper, W., 1999: 159). Este aspecto parece-nos ser bastante relevante para a compreensão do problema das aprendizagens em Matemática dos estudantes portugueses. No nosso estudo, a prova de avaliação que aplicámos foi concebida em função do currículo planeado a nível nacional cruzado com a experiência de ensino de professores experientes no 2º e 3º ciclos da escolaridade obrigatória. As realizações dos alunos face à prova revelam uma tremenda descontinuidade entre o que é planeado, e eventualmente ensinado, e o que é efectivamente aprendido.

Um problema tão abrangente como se afigura o das aprendizagens em Matemática no nosso país, e sendo reconhecido o impacto que tal problema tem no quotidiano dos cidadãos em geral e nas carreiras profissionais das novas gerações em particular, requer uma análise da situação que se debruce sobre os diferentes níveis do sistema e respectiva consistência entre eles, tanto no que se refere à definição e desenvolvimento do currículo, como a outros factores a ele associados, como sejam, em particular o recrutamento e a formação de professores (formação inicial, acompanhamento em início de carreira, formação contínua, supervisão e trabalho de equipa nas escolas). Como diversos autores vêm assinalando (Bos, K. & Kuiper, W., 1999; Creemers, B. P., 1994) em educação Matemática, tal como noutras áreas, o professor constitui um elemento-charneira na construção de um política de qualidade de ensino em articulação consistente com os outros níveis de intervenção, o sistema no seu todo e a escola enquanto organização. Também no nosso estudo podemos constatar, apesar dos fracos resultados generalizados das aprendizagens em Matemática, a significativa associação entre as aprendizagens e a variável professor, o que também se observou de forma significativa nas aprendizagens de Língua portuguesa.

Não encontramos uma associação significativa entre as aprendizagens e o tamanho da turma, tanto em Matemática como em Língua portuguesa. As variações de tamanho das turmas estudadas situavam-se dentro dos limites que presumivelmente não afectam o rendimento dos estudantes, nem o seu comportamento social (no caso do nosso estudo variavam entre 19 e 30 alunos). Os estudos sobre esta variável apontam para uma associação entre a dimensão da turma e as aprendizagens quando se observa um *ratio* aluno/professor muito alto ou, pelo contrário muito baixo.

Ainda relativamente às turmas, não encontramos associação significativa entre as aprendizagens, quer em Língua portuguesa, quer em Matemática, e o comportamento disciplinar atribuído à turma pelo director de turma. Observa-se mesmo nalguns casos uma certa tendência para as turmas cujo comportamento é considerado indisciplinado apresentarem melhores resultados. Este resultado provavelmente explica-se pelas próprias características da turma enquanto grupo que

sustentam a qualificação de “turma considerada indisciplinada”. Como alguns autores revelaram neste tipo de turma apenas um reduzido número de alunos são efectivamente perturbadores (Houghton, S. *et al.*, 1988). As turmas mais problemáticas são aquelas em que esse reduzido número de alunos consegue mobilizar a adesão dos outros em circunstâncias particulares, desencadeando a acção dos designados *grupos de interacção*¹⁴⁸ no sentido de perturbar o funcionamento de uma determinada situação pedagógica. Contudo, estes alunos e estes grupos funcionam de modo diverso em função das circunstâncias que se lhes apresentam e quando as situações de ensino e de aprendizagem são mobilizadoras, a sua adesão pode ser real. Talvez por isso, o comportamento atribuído à turma não esteja intimamente associado às aprendizagens do grupo enquanto tal.

4.1.2. Comportamento disciplinar

Já o comportamento disciplinar de cada aluno atribuído pelo respectivo director de turma e também o comportamento observado, apresentam-se bastante correlacionados entre si e com as respectivas aprendizagens, tanto em Língua portuguesa como em Matemática. O grupo dos alunos qualificados de disciplinados apresenta uma progressão nas aprendizagens significativamente maior que os outros. Aqueles que apresentam menor progressão nas aprendizagens são os alunos cujo comportamento disciplinar é instável (ora são considerados disciplinados, ora indisciplinados, conforme a turma em que se enquadram). Todavia, observa-se uma forte associação entre a atribuição de comportamento indisciplinado e a falta de aproveitamento (não transição de ano de escolaridade) que não é tão evidente relativamente às aprendizagens.

No que diz respeito ao comportamento disciplinar observado, os comportamentos de indisciplina em sala de aula mais frequentes são aqueles que, apesar de colaterais ou à margem do desenvolvimento do trabalho pedagógico, são comportamentos de interacção positiva entre estudantes (distracções e entretenimentos). O que observámos nas amostras de alunos destas escolas – caso está de acordo com a afirmação de Peter Woods (1975, cit. por Pollard, A., 1987: 249) acerca do modo de vida dos alunos desta idade predominante nas escolas “*nas suas vidas, o riso tem um papel central como um facto natural ou como uma resposta de evasão às exigências da instituição – monotonia, ritual, rotina, regulamento, autoridade opressora*”.

Numa perspectiva de interpretação funcional da indisciplina, e considerando o quadro teórico de M. Teresa Estrela que temos vindo a citar, poderemos dizer que a grande maioria dos comportamentos observados apresentam “funções de proposição” ou de “evitamento” das tarefas escolares, seguindo-se os comportamentos e situações com “função de obstrução ou boicote” ao funcionamento da turma, que são muito menos frequentes. Os comportamentos e situações com “função de contestação”, que põem em causa a autoridade e o prestígio do professor enquanto líder formal do grupo-turma, revelaram-se raríssimos e confinados apenas a 3 alunos da amostra total de 64 e apenas durante o 1º ano do estudo. Não se observou ao longo dos dois anos de investigação qualquer situação que possa ser interpretada como tendo uma “função de imposição”, ou seja, a

¹⁴⁸ Furlong, V. (1985: 118) define *grupo de interacção* como um conjunto de alunos que percebem da mesma maneira o que se está a passar num determinado momento, comunicam-no uns aos outros e definem em conjunto a acção adequada.

indisciplina observada enquadra-se em situações que de modo algum subvertem as relações de poder institucionalizadas na escola. Este quadro de indisciplina por nós observado está em sintonia com o que outros autores observaram noutras escolas portuguesas, designadamente Caldeira, S. *op. cit.*; Amado, J., 1998: 541.

Os comportamentos que, apesar de pouco frequentes, mais preocupam os professores são aqueles que, de um ou de outro modo introduzem directamente alguma perturbação nas relações interpessoais, designadamente nas relações entre alunos, os quais ocorrem com maior frequência do que os comportamentos perturbadores da relação professor-aluno. A maior parte dos comportamentos perturbadores das relações entre alunos reportam-se a situações de agressividade verbal ou física.

Estes comportamentos perturbadores das relações entre alunos, na sua maioria surgem de forma circunstancial, não apresentam portanto um carácter sistemático. Porém, observaram-se alguns casos de alunos envolvidos em situações de agressividade as quais se caracterizavam pela sua sistematicidade e assimetria nas relações de poder estabelecidas entre os protagonistas, podendo incluir-se no maltrato entre iguais ou *bullying*. A incidência deste fenómeno observada na amostra de alunos que acompanhámos ao longo de dois anos foi um pouco abaixo dos 10%, ou seja, cinco alunos em 53 envolveram-se em situações deste tipo (dois como agressores, um como vítima e dois como vítimas-agressoras). Todos estes alunos pertenciam ao sexo masculino, excepto uma aluna (vítima-agressora). A incidência do fenómeno por nós observada situa-se abaixo dos resultados observados noutras investigações portuguesas (Almeida, A. T. *et al.*, 1996; Ferreira, A. & Pereira, B., 2001). Porém, aproxima-se bastante, por exemplo, do estudo relativamente recente de Peter Smith (1998), no qual existe a preocupação com o *follow up* das situações. Este autor encontrou, nestes casos, uma incidência de 10%.

Este tipo de indisciplina mais gravosa, tanto no domínio das relações entre alunos como das relações professor-aluno, surge bastante conotada com o sexo masculino, como também João Amado observou (1998: 557). Se é certo que existe uma maior incidência de comportamentos de indisciplina (considerando estas categorias e outras) nos alunos do sexo masculino, o estudo longitudinal revelou que é neste grupo que se observa uma melhoria mais substancial do comportamento no sentido da sua adequação às expectativas escolares, designadamente no domínio da adesão ao trabalho escolar.

Podemos, entretanto afirmar que a maior parte dos estudantes, e em particular os do sexo feminino, apresenta um quadro de comportamento em conformidade com as exigências e orientações da escola. A maioria manifesta um comportamento disciplinar que se caracteriza pelas boas relações interpessoais, a adesão ao trabalho escolar e às convenções sociais. Durante os dois anos do ciclo em que decorreu o estudo observou-se ainda que este percurso de adaptação às normas e regras instituídas na escola é reforçado ao longo da escolaridade. Paralelamente a esta progressão da maioria no sentido da conformidade às normas instituídas, vai ocorrendo uma também progressiva diferenciação do comportamento disciplinar de um pequeno grupo de alunos, em relação a essa maioria, mais evidente nos alunos do sexo masculino, mas que agrega algumas alunas no 2º ano do estudo. As observações realizadas sugerem que o comportamento de indisciplina persistente e sistemático é um fenómeno restrito a um grupo muito reduzido de alunos, progressivo e lento, mais lento ainda no grupo das alunas do que no dos alunos.

Mesmo os comportamentos perturbadores das relações interpessoais, do 1º para o 2º ano do estudo, apresentam um decréscimo, evidente no caso dos alunos da escola da Quinta dos Álamos. Esta observação contraria, de certo modo, o que João Amado observou na escola do Vale Silvoso, na qual registou um aumento destes tipos de comportamento do 7º para o 8º anos. O autor associa este facto ao *ethos* escolar sentido naquela escola, caracterizado por uma certa falta de preocupação com o bem-estar dos estudantes (1998: 553/554). Nas duas escolas que estudámos é na escola da Quinta dos Álamos, na qual se observa um ambiente escolar com relações interpessoais mais próximas e maior empenhamento dos educadores na formação pessoal e social dos estudantes, que se verifica uma melhoria substancial das relações entre alunos e também entre alunos e professores.

Os resultados por nós encontrados, que revelam uma conformidade da maioria às normas escolares, vêm ao encontro do que afirma Amado *"tudo aponta para o facto de a situação pedagógica e a cultura escolar, provavelmente logo nos primeiros anos de escolarização, integrarem o aluno num conjunto de padrões de comportamento e de pensamento de tal modo que, desde logo, o condiciona para uma uniformidade de percepção e de avaliação do vivido no seio escolar"* (1998: 557). Também os resultados que eu própria encontrei num estudo de opinião, de carácter transversal, realizado com alunos do 7º e do 9º anos e cujos resultados foram comparados com as representações dos professores, revelam uma progressiva aproximação do pensamento do aluno ao do professor. Ao longo da escolaridade, os alunos são cada vez mais tolerantes aos comportamentos de evasão ao trabalho escolar e paralelamente cada vez mais penalizadores em relação aos comportamentos mais perturbadores da relação pedagógica, incluindo a agressividade entre alunos (Freire, I. P.: 1990 e 1995).

Estes resultados sugerem-nos alguma reflexão acerca do modo como, muitas vezes, tem sido equacionado o comportamento disciplinar dos estudantes. Da influência dos estudos da sociologia da educação, também ela a determinada altura influenciada pela sociologia do desvio, aliada à preocupação bastante dominante nos professores com os problemas do comportamento, decorre uma visão bastante dicotómica que coloca em confronto o aluno "conformista" ou "pró-escola", por um lado, e o aluno "desviante" ou "anti-escola", por outro. Como afirmam Hammersley, M. & Turner, G. (1980: 29) *"esta concentração no aluno desviante certamente tem feito avançar o nosso conhecimento de certos tipos de aluno (. . .) contudo, ela tem negligenciado a maioria dos alunos, ou, pior ainda, tem assumido que o seu comportamento pode ser explicado satisfatoriamente a partir da combinação das orientações pró e anti-escola"*. Ora, o grupo dos alunos fortemente implicados no sucesso académico, cujo perfil de comportamento disciplinar está bastante em sintonia com as orientações da escola e o grupo dos alunos cujas acções são centradas na oposição à escola constituem no seu conjunto um reduzido número de alunos. A restante maioria pode incluir-se num perfil de comportamento a que os autores acima citados designam de "conformista", que define um grupo muito heterogéneo, não tanto em termos de comportamento, mas especialmente no que diz respeito à motivação e às razões desse mesmo comportamento. O conformismo pode, na verdade, resultar de um processo de socialização secundária¹⁴⁹ no qual a escola tem um papel relevante, mas também pode ser mais uma estratégia calculada para a obtenção de bons resultados e

¹⁴⁹ Segundo Peter Woods (1980: 11), a socialização secundária envolve a interiorização de "sub - mundos" de carácter institucional . . . a aquisição de um conhecimento específico de papéis sociais . . . de vocabulário ligado a esses papéis . . . e de compreensão tácita dos mesmos.

consequentemente de uma boa carreira no futuro, do que um simples produto da socialização bem sucedida no sentido dos valores e das normas da escola. Pode, ainda, essa atitude e comportamento conformista resultar de uma história de vida particularmente marcada por situações de socialização primária ou mesmo secundária que limitam a construção da autonomia e a interiorização de valores pessoais, gerando pessoas hiperconformadas, apáticas, indiferentes ou desinteressadas (*vide* parte I deste trabalho, teoria de clarificação de valores de Rath, Harmin e Simon).

Merton (cit. por Hammerslay & Turner, *o. c.*: 31/32) concebeu uma tipologia dos modos de adaptação individual do estudante à ausência de articulação entre o processo de socialização no sentido das metas e objectivos comuns da escola e a oportunidade dos indivíduos, diferenciadamente inseridos na sociedade, acederem a essas metas e objectivos de forma legítima. Estabelece o autor os seguintes modos de adaptação: "*conformidade*", "*inovação*", "*ritualismo*", "*abandono*" e "*rebelião*". Os alunos que agem na linha da "*conformidade*", optam pela adesão à cultura da escola e meios institucionalizados para atingir os respectivos objectivos. Na posição oposta situam-se aqueles que "*abandonam*", os quais rejeitam os objectivos da escola e os processos para os atingir. Aqueles que incorporam o modo de estar que Merton designou de "*ritualista*" não aderindo à cultura e aos objectivos da escola seguem os processos institucionalizados. Inversamente, aqueles que assumem uma postura "*inovadora*" não aderem aos processos, mas tentam modificar os objectivos. Finalmente, os alunos cuja forma de estar na escola Merton inclui na categoria "*rebelião*" situam-se face à escola numa atitude de rejeição dos valores prevalentes e dos meios institucionalizados para os alcançar e de substituição desses por outros valores. Outros autores, como Woods, P. (1980), Pollard, W. (1987), Nizet e Hiernaux (s.d.), Furlong, V. J. (1985), Amado, J., (2001: 150/159) contrapõem, à clássica visão dualista do comportamento dos alunos, uma variedade de interações e de estratégias de adaptação dos alunos à vida escolar.

Se bem que o nosso estudo careça de uma análise mais profunda dos significados que os alunos, cujo percurso seguimos ao longo de dois anos, atribuem às suas vidas escolares e em particular ao seu comportamento disciplinar, podemos afirmar que se evidencia uma multiplicidade de comportamentos relativamente aos valores escolares. Podemos citar o caso particular da Dora que no início do período de observação apresentava um comportamento de adesão e progressivamente foi assumindo a transgressão como lógica de retribuição do aluno à falta de competência dos professores no domínio do ensino ou à falta de autoridade. Também o Lucas que aparentemente assume uma postura "*ritualista*", na qual apesar da multiplicidade de comportamentos de não adesão à norma, nunca deixa de participar nos processos institucionalizados (não falta às aulas, faz os trabalhos de casa e os exercícios nas aulas, em especial quando deles depende a sua avaliação final na respectiva disciplina). Aparentemente, não há da parte deste aluno uma conformidade aos objectivos imediatos na maior parte das situações pedagógicas (aprender isto ou aquilo), mas uma conformidade ao objectivo mais mediato de obter sucesso escolar, o que consegue gerir com exímia competência, uma vez que é o único dos 64 alunos da amostra que, tendo um comportamento não conforme às normas de funcionamento da escola e sendo assim reconhecido pelos professores, faz o 7º e o 8º anos nos dois anos do estudo.

Se nestes casos, bem como naqueles que "optaram" pelo abandono pode salientar-se um conjunto de factores de carácter psicossocial ou sócio-cultural, já o caso do Nando nos sugere uma

predominância de factores de carácter individual (como explicitámos aquando da apresentação do caso).

Também no grupo dos alunos, cujo comportamento disciplinar poderemos dizer estar genericamente em conformidade com as exigências da escola, registámos alguma diversidade de comportamento entre si e segundo as situações. Como interpretar o comportamento do Mário que a partir das observações de sala de aula e das representações dos seus professores acerca do mesmo, podemos integrar no grupo dos alunos que adere ao trabalho escolar e às convenções sociais e que apresenta uma boa relação com professores e colegas (ver figuras 7 a 10), mas todavia no 2º ano do estudo se envolve no recreio num dos escassos incidentes violentos observados (conflito com fortes componentes de carácter racial), que é o culminar de uma situação de *bullying* em que o Mário desempenha o papel de vítima-agressora? O caso do Mário não é singular porque o mesmo se observou com a Rita, se bem que os factores envolvidos fossem diversos (conflito baseado em problemas relativos a relações de vizinhança) (ver análise do comportamento em sala de aula nas figuras 7 a 10 e Anexo CXII).

Podemos, finalmente, citar o caso da Ágata, com um perfil de comportamento apático, no sentido em que permanecia passiva, quase não se envolvendo nas situações (ver Anexo CXIII). Durante muito tempo nem sequer ao ritual do riso dos seus colegas aderiu. O riso ou o sorriso não faziam parte do seu quotidiano escolar (foi necessário mais de um ano de observação para a ver sorrir!). Conversar com a Ágata sobre a escola, seu modo de estar, seus objectivos, seus interesses e expectativas constituía uma tarefa árdua, porque a sua vida era dominada pelas situações de prepotência que sentia no dia a dia familiar.

Em suma, por detrás quer da conformidade, quer do conformismo, do inconformismo ou da apatia esconde-se uma multiplicidade de factores de carácter individual, familiar, institucional (ligados ao professor, ao grupo-turma e à escola) e social (questões raciais, conflitos de vizinhança, conflitos interclasses sociais e outros) que dão corpo a uma grande diversidade de formas de agir e de pensar face aos constrangimentos da vida escolar. Por outro lado, como os estudos interaccionistas demonstraram, o comportamento de indisciplina não é uma característica constante dos alunos, mas constitui uma resposta específica a uma situação concreta. Mesmo os alunos mais problemáticos agem de modo diverso conforme as situações pedagógicas que se lhes apresentam e com determinados professores são capazes de revelar um comportamento adequado. Inversamente, o hiperconformismo ou a apatia parece ser um tipo de comportamento contínuo e sistemático, que dificilmente se altera mesmo em situações muito diversas, como tivemos oportunidade de observar. Este é um tipo de comportamento e de atitude face à vida escolar que deverá merecer atenção especial quer dos investigadores, quer dos educadores em geral.

Outra dimensão da reflexão sobre o comportamento disciplinar observado é a da ligação que certos estudos estabelecem entre as orientações menos conformes à cultura de escola e os estudantes pertencentes aos estratos sociais abaixo da classe média (ver, por exemplo, Furlong, V. J., 1985, capítulos 7 e 8).

Como vimos, a esmagadora maioria dos alunos que observámos ao longo dos 2 anos em que decorreu o estudo longitudinal, apresenta um comportamento disciplinar conforme à escola. Sendo as

populações destas escolas na sua grande maioria de classe baixa e as respectivas amostras representativas dessas populações, estes resultados contrariam a ideia de que os jovens desta classe social têm dificuldades em aderir ao processo de socialização escolar. Mesmo o estudo de O' Hogan (1977), realizado em escolas socialmente idênticas a estas escolas—caso por nós estudadas, apresentava uma proporção de 50% de alunos com "*graves e persistentes problemas de comportamento escolar*", se bem que estes mesmos alunos, no domínio das representações, valorizassem o papel da escola nas suas vidas. No caso dos alunos das escolas por nós estudadas e nesta fase da escolaridade, como vimos, a adesão aos valores e normas de funcionamento da escola é muitíssimo superior. Mesmo aqueles que apresentam de forma persistente e sistemática comportamentos inadequados e aqueles que abandonam o sistema, na sua maioria, manifestaram uma expectativa positiva relativamente ao contributo da escola para as suas vidas.

Apesar desta constatação de que a maioria apresenta um comportamento conforme ao esperado, observa-se que apenas uma minoria obteve o aproveitamento escolar desejável. Também uma maioria muito substancial apresentou taxas de assiduidade muito elevadas. Temos então que, para uma parte importante dos alunos, existe um desfasamento entre o seu aparente comportamento de adesão à escola e concretamente ao trabalho escolar que lhe é exigido em sala de aula e o seu aproveitamento escolar. Concerteza, uma multiplicidade de factores serão responsáveis por esta realidade, os quais podem ser equacionados desde o nível macrossistémico, aos que se ligam à própria organização escolar, ou às características do estudante enquanto pessoa e seu enquadramento familiar e sócio-cultural. Quanto aos aspectos mais ligados aos alunos, para os professores destas escolas, a falta de preparação dos estudantes anterior a este ciclo de estudo, a falta de estudo e de condições para o realizar, mas também a desmotivação são factores bastante relevantes na caracterização da respectiva população estudantil..

4.1.3. Assiduidade e abandono escolar

No capítulo da assiduidade também encontramos um aspecto comum às duas escolas que se traduz no elevado nível geral de assiduidade, o que está de acordo e talvez um pouco acima dos resultados encontrados em investigações noutros países (cf. Mortimore, P., 1993: 6). O problema do absentismo coloca-se relativamente a um número muito reduzido de alunos e está intimamente associado com o abandono escolar e a indisciplina. Verifica-se uma forte ligação entre a assiduidade e o comportamento considerado disciplinado e entre o absentismo e o comportamento considerado indisciplinado, particularmente nos alunos do sexo masculino. Observa-se ainda, uma associação entre assiduidade e aproveitamento escolar nas diferentes disciplinas curriculares e entre assiduidade e transição de ano de escolaridade.

Relativamente ao abandono escolar, registámos uma taxa bastante mais elevada do que a encontrada, por exemplo, no recente estudo americano de Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999: 723). A taxa por nós encontrada foi de 10,9% ¹⁵⁰ e neste estudo foi de 4,0%. Observa-se o inverso relativamente aos estudos portugueses. No estudo longitudinal de Suzana Caldeira (*op. cit.*: 173) as

¹⁵⁰ No nosso estudo não controlámos o eventual retorno ao sistema educativo, que neste estudo foi considerado.

"perdas" registadas na amostra (35,5% no "grupo sinalizado") sugerem uma taxa de abandono muito superior àquela por nós registada, o que pode estar associado às características sócio-culturais das populações estudantis de cada estudo. Também no estudo de Benavente, A. *et al.* (*op. cit.*: 37), como já referimos anteriormente, a taxa de abandono é bastante superior. Neste último caso, a discrepância pode explicar-se, em parte, quer pelas diferentes características dos dois estudos, quer por se referirem a populações estudantis com enquadramentos sócio-culturais bastante diversos.

Dado que a amostra de alunos que abandonaram no nosso estudo é bastante reduzida e socialmente homogénea não permite tecer inferências acerca deste aspecto do percurso escolar dos alunos. Todavia, queremos assinalar que não encontramos diferenças relevantes no abandono escolar nos alunos das duas escolas-caso, considerando os dois anos do estudo. Estes dados estão de acordo com os resultados do estudo americano acima citado que conclui que os factores escolares "*desempenham um papel muito atenuado na mediação dos factores de risco específicos dos estudantes*" (Goldschmidt, P. & Wang, J., *op. cit.*: 716). De entre os factores escolares, o insucesso escolar e o comportamento de indisciplina "persistente" são os dois mais fortes preditores de abandono escolar afirmam estes autores, o que está em consonância com a informação da nossa reduzida amostra. Contudo, o abandono é um fenómeno que resulta de uma acumulação de factores que se vão revelando durante um longo processo, aliás, como a indisciplina "persistente" que no abandono mais tardio é o factor que lhe está mais correlacionado.

Os estudos americanos revelam também não existirem diferenças significativas no abandono escolar entre estudantes de diferentes etnias, o que está em sintonia com os resultados da nossa amostra, da qual fazem parte alunos lusos, luso-africanos e de etnia cigana. Porém, aqueles estudos também não revelam diferenças significativas entre sexos, o que diverge bastante dos nossos dados (em sete alunos que abandonaram 6 eram do sexo masculino e 1 do sexo feminino). Todavia, se tomarmos em conta a forte associação entre falta de absentismo e abandono escolar e considerando os padrões de evolução da assiduidade dos alunos dos dois sexos da amostra estudada (os alunos aumentaram substancialmente a assiduidade e as alunas baixaram, em especial um pequeno grupo com características familiares e pessoais de risco) poderá prever-se uma tendência para no ano seguinte o abandono aumentar mais nas alunas do que nos alunos.

4.2. Factores ligados à escola

Na figura 14 sintetizamos as características de cada escola-caso emergentes do estudo dos dois contextos escolares, apresentado no capítulo II da parte II deste trabalho, e as diferenças significativas encontradas a partir da comparação da informação recolhida ao longo do estudo longitudinal desenvolvido em cada uma delas.

Retomamos aqui para discussão as hipóteses que formulámos a partir da análise do ambiente escolar das duas escolas-caso (p. 439).

Relativamente à **hipótese A** que põe em conexão os factores ligados ao ambiente escolar, a evolução do comportamento disciplinar dos alunos, por um lado, e as aprendizagens e o aproveitamento escolar, por outro, verificou-se o seguinte:

- Comparando percursos disciplinares dos alunos das duas escolas, a diferença mais relevante observou-se na evidente redução de comportamentos perturbadores das relações entre alunos na escola da Quinta dos Álamos do 1º para o 2º ano de estudo. No 1º ano, as diferenças eram significativas, sendo os comportamentos perturbadores das relações entre colegas mais frequentes na escola da Quinta dos Álamos e, no 2º ano, observa-se a mesma frequência deste tipo de comportamentos nas duas escolas. Relativamente aos comportamentos perturbadores da relação professor-aluno, que no primeiro ano eram muito mais frequentes na escola da Quinta dos Álamos do que na Malva-rosa, naquela escola descem para uma frequência sete vezes menor, enquanto que na Malva-rosa se mantêm a sua frequência. Todavia, neste caso as diferenças não são estatisticamente significativas. Na verdade, regista-se uma tendência geral para o aumento dos comportamentos de indisciplina na escola da Malva-rosa e a redução dos mesmos na escola da Quinta dos Álamos.
- Já relativamente às aprendizagens, concretamente em Língua portuguesa, observa-se uma diferença significativa entre os alunos das duas escolas, a favor dos alunos da escola da Quinta dos Álamos.
- Parece assim que na escola onde existe um ambiente relacional positivo e menos formal, aliado a uma preocupação proactiva com a disciplina, bem como uma apreciável consistência na acção e convergência no pensamento dos seus professores, se observa de forma consistente uma melhor progressão nas aprendizagens dos seus estudantes, se bem que as mudanças no comportamento disciplinar não surjam tão evidentes, salvo no domínio das relações interpessoais.

Estes resultados indiciam uma razoável consonância com as conclusões das investigações centradas na escola, as quais realçam a ligação entre os bons resultados dos alunos, tanto a nível cognitivo, como sócio-afectivo e a existência de um *ethos* de escola positivo, como foi referido na parte I deste trabalho.

A hipótese B, na qual púnhamos em evidência a ligação entre a progressão nas aprendizagens e um único aspecto do ambiente escolar – a diferenciação *versus* a uniformidade pedagógicas – os resultados obtidos não vão ao encontro da hipótese. Na escola da Malva-rosa, onde observámos uma maior diferenciação de práticas pedagógicas não se registaram melhores aprendizagens.

Também não podemos afirmar que existe uma efectiva ligação entre a progressão nas aprendizagens e a utilização de práticas de ensino bastante consistentes, como era o caso das dos professores da escola da Quinta dos Álamos.

Da discussão dos resultados em função destas duas hipóteses pensamos poder afirmar que existe uma inequívoca associação entre uma melhor progressão nas aprendizagens e melhor aproveitamento escolar e a frequência de uma escola cujo ambiente é marcado pelas relações interpessoais positivas entre professores e alunos, igualmente positivas e pouco formais entre adultos (professores entre si e professores/família), bem como pela preocupação proactiva com a disciplina e pela consistência no pensamento e na acção dos seus professores.

Quanto à **hipótese C**, que põe em conexão a consistência das representações e das práticas dos diferentes professores de uma escola e uma maior equidade nos resultados das turmas e dos grupos específicos de alunos, os resultados obtidos vão ao encontro da hipótese relativamente às aprendizagens em Língua portuguesa. Na verdade, na escola da Quinta dos Álamos, cujo ambiente escolar se caracteriza pela consistência entre professores, as diferenças nas aprendizagens entre alunos de turmas diferentes e com professores diferentes não são significativas. Não se observaram igualmente diferenças significativas nos resultados obtidos pelos alunos dos professores do quadro da escola e pelos alunos dos professores que estão "de passagem". Pelo contrário, na escola da Malva-rosa, onde o ambiente escolar é marcado pela divergência de opiniões entre professores e pela diferenciação das práticas pedagógicas, observam-se diferenças significativas nas aprendizagens dos alunos enquadrados em turmas do mesmo nível de aprendizagem (turmas homogéneas) e alunos em turmas heterogéneas, a favor das primeiras. Na escola da Quinta dos Álamos parece que os professores "lidam" melhor com a heterogeneidade das turmas, uma vez que as turmas com estas características apresentam melhores resultados nesta escola do que na da Malva-rosa. Nesta escola, observam-se maiores diferenças entre turmas nos resultados dos alunos, bem como, diferenças significativas nas aprendizagens dos alunos cujos professores são do quadro da escola (melhores aprendizagens) e daqueles cujos professores estão "de passagem", enquanto que na escola da Quinta dos Álamos as diferenças não são significativas.

Relativamente à **hipótese D**, que articula a valorização das normas e regras de carácter pedagógico por parte dos professores com a progressão nas aprendizagens/aproveitamento escolar e os comportamentos de adesão ao trabalho escolar, os resultados reforçam de forma consistente a primeira parte da hipótese (valorização do sistema normativo→melhor progressão na aprendizagem/melhor aproveitamento), uma vez que na escola da Quinta dos Álamos se observaram melhores resultados. Quanto à valorização das normas de carácter pedagógico e a evolução dos comportamentos de adesão ao trabalho escolar, os resultados apenas apontam para uma tendência nesse sentido, que parece ser reforçada pelos resultados escolares obtidos pelos alunos. Nas amostras de alunos que observámos, registou-se, por um lado, um percurso disciplinar dos alunos da escola da Quinta dos Álamos no sentido de uma maior adesão ao trabalho escolar e, inversamente, uma adesão progressivamente menor dos alunos da Malva-rosa. Contudo, as diferenças não são significativas.

Os resultados revelam uma melhor progressão nas aprendizagens e um melhor aproveitamento por parte dos alunos da escola da Quinta dos Álamos, mas, como é óbvio, muitos outros factores para além da adesão ao trabalho escolar em sala de aula, os quais não estudámos em profundidade, concorrem para as aprendizagens. O estímulo ao estudo de carácter pessoal para além da sala de aula e o seu acompanhamento pela própria escola, poderá ser um dos factores bastante relevante, designadamente nas escolas que servem populações estudantis como as destas escolas-caso. Na verdade, na escola da Quinta dos Álamos funcionava, à data do nosso estudo, uma sala de estudo, onde os alunos eram apoiados quotidianamente no seu esforço pessoal, ou em grupo, de aprofundamento dos saberes (acompanhamento por professores dos trabalhos de casa, de trabalhos de pesquisa, etc.). Outro aspecto que estará eventualmente ligado a estes resultados será, porventura, a maior proximidade entre a escola e a família também observada nesta escola, que poderá reflectir-se num melhor acompanhamento dos pais relativamente ao quotidiano escolar dos

seus filhos. Muito fica por saber sobre estes e outros aspectos particulares da vida escolar que concorrem, concerteza, para a melhor progressão dos estudantes nas aprendizagens os quais sugerem mais investigação centrada em aspectos particulares do ambiente escolar.

Porém, os resultados da nossa investigação apontam para o que já muitas outras realçaram – as escolas que funcionam melhor em determinadas áreas também são razoavelmente mais “eficazes” nas outras. Se bem que ao estudarmos os dois contextos escolares na primeira parte do trabalho de campo tenhamos concebido algumas hipóteses assentes em aspectos específicos do ambiente escolar, o que se verifica no estudo das mesmas é que existe uma escola que, pelo seu ambiente escolar, apresenta melhores condições para a progressão nas aprendizagens dos seus estudantes e para o seu desenvolvimento social do que a outra. Portanto, não se trata de encontrarmos um ou outro factor que explique os efeitos da escola sobre os seus estudantes, mas a explicação estará no ambiente geral que se vive na escola.

Observámos ainda que a evolução mutíssimo positiva da assiduidade dos estudantes da escola da Malva-rosa, no 2º ano do estudo, resultou numa diferença estatisticamente significativa na assiduidade das duas amostras, apesar da evolução também positiva observada na escola da Quinta dos Álamos. Este resultado parece estar em consonância com as características gerais do ambiente escolar da escola da Malva-rosa, mais formal e mais convencional do que o da escola da Quinta dos Álamos. Mesmo a nível dos comportamentos observados em sala de aula, na Malva-rosa as pequenas melhorias observadas são do domínio dos comportamentos não convencionais e das distrações e entretenimentos dos alunos, os quais baixam a sua frequência do primeiro para o segundo ano do estudo. Parece, todavia, que esta maior pressão para a conformidade a este tipo de normas não se traduz em melhores percursos de aprendizagem e de aproveitamento escolar.

Após esta análise das diferenças entre as duas escolas–caso que estudámos, não podemos deixar de salientar o baixo nível de aproveitamento e os relativamente altos índices de abandono escolar observado nas duas escolas. Os efeitos das escolas não podem ser vistos apenas por referência ao que se passa dentro de cada escola enquanto organização. Os baixos resultados dos alunos destas duas escolas estarão concerteza intimamente associados a factores ligados ao próprio sistema educativo no ponto de vista macroestrutural e, por isso, eles espelham bastante as suas debilidades e até as da sociedade em geral, particularmente no que se refere às oportunidades e aos meios postos ao dispôr das populações específicas que frequentam escolas do tipo daquelas que estudámos.

Escola da Quinta dos Álamos

- ❖ Consistência de opiniões e de práticas pedagógicas
- ❖ Valorização das relações não formais entre professores e entre escola/família
- ❖ Preocupação com a prevenção da indisciplina
- ❖ Valorização da proximidade e da autoridade na relação professor aluno
- ❖ Valorização da adequação do sistema normativo ao quotidiano escolar



- ❖ Melhoria substancial das relações entre alunos
- ❖ Melhores aprendizagens em Língua portuguesa
- ❖ Atenuam-se as diferenças entre alunos (os que sabem menos aprendem mais)
- ❖ As diferenças de aprendizagem entre alunos de turmas diferentes e com professores diferentes não são muito evidentes
- ❖ Não há diferenças significativas nas aprendizagens entre alunos com professores do quadro e com professores "de passagem"

Escola da Malva - rosa

- ❖ Divergência de opiniões e diferenciação nas práticas pedagógicas
- ❖ Valorização das relações formais entre professores e entre escola/família
- ❖ Menor atenção às questões disciplinares
- ❖ Valorização das práticas disciplinares de carácter punitivo
- ❖ Valorização dos aspectos mais convencionais do sistema normativo



- ❖ Diferenças significativas nas aprendizagens entre alunos de turmas com o mesmo nível de aprendizagem (homogéneas) e de turmas heterogéneas
- ❖ Diferenças significativas nas aprendizagens entre alunos com professores do quadro e alunos com professores "de passagem"
- ❖ Grandes diferenças nas aprendizagens dos alunos de turmas diferentes
- ❖ Evolução da assiduidade significativamente melhor

CONCLUSÃO

Com o presente trabalho pretendemos contribuir para o conhecimento de alguns aspectos da realidade educativa portuguesa, através de um estudo de caso múltiplo de características descritivas, realizado em duas escolas—caso situadas na periferia de Lisboa. Foi nossa intenção principal compreender o fenómeno da indisciplina escolar e factores que lhe estão associados. Ao optarmos pelo estudo longitudinal de uma amostra de estudantes em cada escola, a partir da sua entrada no 3º ciclo do ensino básico, pretendemos descrever alguns aspectos dos seus percursos escolares e realçar a importância dos factores ligados à escola nesses mesmos percursos. Embora centrados na observação dos alunos no contexto turma, estivemos atentos a outros níveis de contexto (recreio, bar, sala de professores, gabinete do conselho directivo, manifestações do colectivo da escola, etc.), na tentativa de estabelecer *interfaces*. O *design* e o processo investigativo que seguimos assentou na concepção de desenvolvimento humano de Urie Broffebrenner (1979) segundo a qual o desenvolvimento da pessoa humana é profundamente afectado quer pelos acontecimentos que ocorrem nos ambientes nos quais participa em determinado momento, como por aqueles cujos acontecimentos que neles ocorrem afectam o microssistema no qual participa. As interconecções que se estabelecem entre os diferentes níveis ecológicos ou de contextos podem ser tão decisivas para o desenvolvimento humano, como as interações que ocorrem no interior do microssistema em que a pessoa em desenvolvimento participa. No caso presente, pensamos que as ligações que se estabelecem, por exemplo, entre a escola na sua globalidade e a família, ou entre os órgãos de gestão e os professores ou nos “grupos intersticiais” (conselhos de turma, conselho pedagógico, grupos pedagógicos, representantes dos alunos, biblioteca, etc.) podem ser tão decisivas para o percurso escolar do aluno e concomitantemente para o seu desenvolvimento pessoal como as interações que se estabelecem no microssistema que é a turma a que pertence.

Os resultados encontrados definem alguns aspectos comuns aos percursos escolares e ao ambiente académico das duas escolas—caso estudadas, os quais podem ser vistos como regularidades eventualmente generalizáveis a escolas cujas características se aproximam destas.

No que diz respeito às aprendizagens, em Matemática existe um enorme hiato entre o “*currículo concebido*” e o “*currículo apreendido*”, ou seja, muito pouco do que se pensa que os estudantes devem saber é verdadeiramente aprendido na disciplina de Matemática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Pelo contrário, na disciplina de Língua portuguesa parece observar-se um bom nível de apreensão do “*currículo concebido e ensinado*” no 2º ciclo e uma progressão bastante razoável no 3º.

O aproveitamento geral dos estudantes é muito baixo, observando-se que mais de metade não concluiu com êxito os dois anos de escolaridade que acompanhámos durante o estudo longitudinal, como seria desejável.

Quanto ao comportamento disciplinar, observa-se que a maioria dos estudantes, e de modo particular os do sexo feminino, apresenta um comportamento em conformidade com as normas e regras escolares e sociais. As transgressões a essas regras manifestam-se principalmente através de comportamentos de interacção social entre colegas (em que a alegria e o riso têm um papel central),

mas que são colaterais em relação à actividade pedagógica. Os comportamentos perturbadores das relações interpessoais quantitativamente são muito pouco expressivos. Contudo, pela sua dimensão qualitativa, constituem neste domínio a principal fonte de preocupação dos professores, em especial no que se refere aos comportamentos de agressividade entre os alunos mais jovens. A maior parte destes últimos comportamentos apresentam um carácter circunstancial. Ao longo dos dois anos consecutivos de observação, registou-se uma incidência de *bullying*, ou maltrato entre iguais, um pouco inferior a 10%, ou seja, situa-se num nível bastante abaixo dos resultados de outros estudos portugueses, se bem que bastante próximo de estudos internacionais que se preocupam com o *follow up* dos casos.

Pensamos que a informação recolhida e analisada no domínio do comportamento disciplinar concorre para uma melhor clarificação do fenómeno da indisciplina escolar, definindo-se dois quadros comportamentais com diferentes contornos quer na vertente acção, quer nas suas causas e efeitos, quer relativamente aos contextos em que ocorrem.

Existe uma indisciplina de carácter "pedagógico", no sentido em que se manifesta em situações pedagógicas concretas e a propósito delas e que apresenta determinadas funções quer pedagógicas quer psicológicas (destacadas por alguns autores, designadamente Estrela, M. T., 1986; 1992, 1994), nas quais as características do trabalho pedagógico, o estatuto e os papéis do professor configuram aspectos centrais. As principais causas deste tipo de indisciplina, reportadas ao seu contexto pedagógico concreto, estão intimamente ligadas às características do professor e ao modo como planifica e conduz as actividades pedagógicas, bem como às dinâmicas interaccionais que se desenvolvem na turma, considerando a sua liderança e regras formais, assim como eventuais lideranças e regras não formais. O professor e a escola desfrutam, portanto, de uma grande margem de acção sobre esta vertente da disciplina escolar.

Existe, porém, outro tipo de indisciplina que poderemos designar de "social", que pode manifestar-se em qualquer situação de carácter social (em qualquer grupo ou organização), mas que assume contornos particulares no caso da escola e do grupo-turma pelas próprias especificidades deste tipo de organização e de grupo. Se bem que os contextos específicos em que a escola se insere, e também o nível etário dos estudantes, confirmam características peculiares a esta dimensão da indisciplina escolar, podemos identificar alguns aspectos que se apresentam como dominantes. Para os professores das escolas aqui estudadas, o problema central neste domínio é o do confronto entre os códigos de conduta escolares e os códigos familiares e mesmo comunitários dos estudantes que as frequentam. Este confronto expressa-se tanto ao nível do conflito de valores entre professores e estudantes, como no uso de códigos linguísticos diversos, muitas vezes antagónicos e difíceis de decodificar por ambas as partes e, ainda, através do uso de estratégias muito divergentes de resolução de conflitos. Esta expressão da indisciplina escolar está principalmente associada a causas de carácter social, cultural e, por vezes, étnico, mas também a causas de carácter psicológico ou psicossocial, como é o caso do maltrato entre iguais.

No trabalho de análise que realizámos a partir dos dados de observação do comportamento disciplinar dos alunos da amostra conjunta (N = 53) que se mantiveram na respectiva escola durante dois anos, e sujeitando essa informação a uma análise factorial, observámos que estes dois tipos de indisciplina se apresentam bastante divergentes. Por outras palavras, existe uma íntima correlação

entre os comportamentos perturbadores das relações entre alunos e os comportamentos de não adesão às convenções sociais, os quais não se correlacionam com o comportamento que se “desvia” das tarefas pedagógicas. Isto significará que muitos dos alunos que apresentam comportamentos perturbadores das relações com os seus colegas e de não adesão às convenções sociais (os quais poderíamos identificar com a dita “indisciplina social”) apresentam um comportamento disciplinar de adesão ao trabalho escolar:

Os dados de observação de alguns alunos fora da sala de aula em articulação com as observações em sala de aula, podem ajudar a reforçar esta ideia. É o caso dos alunos Mário e Rita, cujo comportamento disciplinar em situações pedagógicas concretas era bastante conforme ao comportamento esperado. Todavia, foi patente o seu envolvimento directo como protagonistas principais em incidentes violentos fora do contexto de situações pedagógicas concretas (no caso do Mário o incidente ocorreu no recreio e no caso da Rita na fase de entrada numa aula). O incidente que envolveu o Mário teve uma componente racial clara enquanto que no incidente que envolveu a Rita foi patente um problema de conflito de vizinhança transportado para a escola.

Como escreveu João Amado, “*não há indisciplina mas indisciplinas*” (1998: 38), constatação que nos parece bastante relevante não só na vertente investigativa pelo contributo que traz para a compreensão do fenómeno, como pelos seus reflexos na vertente prática. A diversidade de abordagens da indisciplina escolar, e até mesmo da violência na escola, reflecte uma realidade múltipla que como tal deve ser encarada no quotidiano dos educadores em geral e daqueles que têm a responsabilidade de gerir as escolas, em especial. Como ficou patente na Parte I deste trabalho, o desenvolvimento de políticas educativas de prevenção e de intervenção face ao fenómeno da indisciplina (quer se trate de políticas a nível macroestrutural ou de micropolíticas a nível de escola) bem como, a implementação de medidas de acção concretas, precisa de ser sustentado por diagnósticos adequados das situações, considerando as suas diferentes facetas. A indisciplina associada às situações pedagógicas concretas exige da parte de cada professor com o grupo-turma medidas ligadas à gestão do trabalho pedagógico e das interacções pessoais que podem e devem ser alicerçadas numa política de formação de professores gerida pela própria escola em função das necessidades avaliadas no seu quotidiano. A indisciplina a que chamámos de “social”, por sua vez, exige não só uma acção adequada e consertada dos professores com as turmas no quotidiano da sala de aula, como também uma acção consertada a nível de escola e de ligação à família e mesmo à comunidade que a escola serve. Cabe a cada escola avaliar a situação concreta com que se depara e definir os projectos que podem dar resposta aos problemas do seu quotidiano, mobilizando os parceiros certos para a prossecução dos seus objectivos.

Ainda no domínio do comportamento disciplinar, outro aspecto que nos foi dado observar foi a forte ligação entre a indisciplina persistente, ou seja, os casos de estudantes que apresentam de forma sistemática um comportamento disciplinar problemático e o abandono escolar. Aos casos dos dois alunos da amostra que foram referenciados nas suas escolas do 2º ciclo, como problemáticos neste domínio e que abandonaram a escola logo no 1º ano do estudo, devemos acrescentar que a maioria dos alunos referenciados dessas escolas já não se encontravam no nível etário abrangido pela escolaridade obrigatória e abandonaram no final do 2º ciclo (não se matricularam no 3º ciclo).

Nos dois anos durante os quais realizámos o estudo longitudinal, o absentismo revelou-se um

fenómeno muito localizado num pequeno grupo de alunos (nesta fase da escolaridade incidente nos do sexo masculino) e intimamente associado ao abandono escolar. Para a maioria dos estudantes, a escola exerce uma influência positiva no sentido de se tornarem mais assíduos.

Também dedicámos a nossa atenção à observação e análise das práticas de ensino dos professores em sala de aula. A maioria das aulas desenvolveu-se a partir de uma única actividade colectiva, cuja estratégia principal foi a exposição/explicação segundo o método interrogativo e cujos recursos didácticos eram quase sempre extremamente escassos e triviais. Apesar de todas as mudanças operadas ao nível dos modelos educativos, da filosofia da educação e mesmo do pensamento pedagógico dos professores constatamos que, também neste tempo e neste lugar (Portugal, final do século XX), se observou uma enorme monotonia no que se refere às actividades, estratégias e recursos utilizados, tal como muitos outros autores assinalaram, designadamente Goodlad, J. I. (1984), Hargreaves, D. (1989) e Reynolds, D. (1989). De acordo com João Barroso (1995: 79) constata-se que na sala de aula existe “*um desfasamento entre o pressuposto da homogeneidade, com base no modelo organizativo, e a realidade da heterogeneidade dos seus actores*”, que pode ser responsável pela emergência de determinados problemas disciplinares e é-o, concerteza, pelo substancial fracasso observado nos percursos escolares dos alunos destas escolas e doutras seguramente.

Ao longo deste estudo preocupámo-nos não só com o que se observa, mas também com os significados que professores e alunos atribuem ao quotidiano das suas escolas. A atenção que dedicámos ao modo como os fenómenos são vistos, particularmente pelos professores, e ao modo como as suas acções se reflectem quer no comportamento disciplinar, quer nas aprendizagens dos alunos, permite-nos equacionar como é que alguns factores ligados à escola se reflectem nos percursos educativos dos seus alunos.

O nosso estudo vem reforçar a ideia que outras investigações já realçaram, de que o melhor funcionamento de uma escola é extensivo a diferentes dimensões da vida escolar e os melhores resultados dos seus estudantes estão associados não a um ou outro factor, mas a um conjunto de factores que definem um determinado clima ou *ethos de escola*.

Na verdade, o ambiente da escola da Quinta dos Álamos, na qual os estudantes progrediram indubitavelmente melhor na disciplina de Língua portuguesa, obtiveram um aproveitamento escolar relativamente melhor e uma melhoria relativa do comportamento disciplinar, tanto no domínio das relações interpessoais como na adesão ao trabalho escolar, destaca-se do da escola da Malva – rosa essencialmente pela relevante consistência nas opiniões e nas práticas dos seus professores.

A importância das relações interpessoais que o nosso trabalho salienta tem sido um aspecto pouco aprofundado nos estudos sobre a escola quando considerada na sua globalidade. Este aspecto é referido por Reynolds, D. (1994: 46) como uma dimensão a estudar. Contudo, já o longínquo estudo de Brookover *et al.* (1979) associou os bons resultados dos alunos a escolas nas quais existia uma preocupação com as relações pessoais personalizadas, associada à qualidade educativa.

Na escola da Quinta dos Álamos, observámos uma forte valorização das relações interpessoais, designadamente entre professores e alunos (mas também a outros níveis), sendo o traço saliente dessas relações a proximidade. Parece-nos ser um aspecto a destacar, que outros estudos poderão

confirmar, ou não, em que medida se trata de um traço especialmente relevante em escolas com as características daquelas que estudámos ou extensivo a escolas com populações estudantis com diferente composição social e étnica. Porém, não poderemos deixar de salientar que esta característica do ambiente escolar se apresenta associada, no domínio das relações entre educadores e estudantes, à valorização do sistema normativo no quotidiano escolar e da autoridade e da vigilância distanciada dos educadores. Parece, assim, que as relações interpessoais nesta escola são marcadas pelo exercício de uma autoridade próxima e de uma vigilância distanciada.

Também no domínio das relações interpessoais entre adultos, os professores da escola da Quinta dos Álamos valorizam bastante as relações de carácter menos formal, tanto no que diz respeito às relações pessoais como às de trabalho entre professores, e ainda às relações no âmbito da ligação entre a escola e a família. Nas relações de colaboração entre professores parece existir um clima de grande abertura entre os diferentes professores e a colaboração ocorre de forma natural no seu quotidiano, muitas vezes, de um modo quase informal. Pelo contrário, na escola da Malva-rosa, a colaboração é vista como um aspecto da relação reservado a momentos bastante estruturados no tempo e no espaço e, talvez por isso, reservada só a alguns.

Pensamos que outra dimensão em que o nosso trabalho poderá trazer algum contributo para uma melhor compreensão do ambiente escolar e sua influência no desenvolvimento dos estudantes é o da acção disciplinar. Aprofundámos esta dimensão do ambiente escolar, não apenas a partir do estudo das representações dos professores, mas também das suas acções no quotidiano da sala de aula. Também aqui as duas escolas apresentam diferenças relevantes. Enquanto que na escola da Quinta dos Álamos se observou uma forte consistência dos professores entre o que pensam da acção disciplinar e o que fazem no seu dia a dia, valorizando a acção preventiva e dissuasora do professor e utilizando uma enorme diversidade de acções designadamente de carácter preventivo, na escola da Malva-rosa, os professores (particularmente os efectivos do quadro da escola) valorizam bastante a acção punitiva, se bem que na prática, obviamente, não sejam congruentes.

Ainda no domínio da acção disciplinar, é igualmente na escola da Quinta dos Álamos que mais se valoriza a participação dos professores em geral na disciplina da escola no seu todo, enquanto que na escola da Malva-rosa os professores vêm a acção disciplinar de uma forma bastante hierárquica e formal e nesse sentido a disciplina é vista como uma responsabilidade centralizada na direcção da escola.

Um outro aspecto a que demos atenção no nosso estudo foi o da ligação escola ↔ sala de aula. Provavelmente, o dispositivo metodológico que utilizámos não será o mais consentâneo com a possibilidade de estabelecer elos de ligação de forma aprofundada. Todavia, não queremos deixar de salientar o facto de ser na escola cujos professores apresentam maior consistência nas opiniões sobre o quotidiano da mesma e vêem as relações pessoais de um modo menos formal, que encontramos uma maior consistência nas práticas pedagógicas de sala de aula, mais evidente nos professores do quadro da escola, mas também saliente entre estes e os professores que estão "de passagem".

Esta consistência no pensamento e na acção parece reflectir-se igualmente nas aprendizagens dos alunos que, ao contrário dos da outra escola, apresentam resultados significativamente próximos entre alunos de turmas diferentes e entre alunos de turmas com professores do quadro e com

professores “de passagem”, sendo genericamente melhores.

Ainda no domínio da articulação entre o ambiente da escola e as aprendizagens nas turmas, observámos que na escola da Quinta dos Álamos cujas turmas eram heterogéneas (relativamente ao nível de aprendizagem) não se observaram diferenças substanciais na progressão das aprendizagens entre alunos de turmas diferentes, mas dentro da mesma turma os alunos que sabiam menos aprendiam mais. Na escola da Malva-rosa, na qual coexistiam turmas homogéneas e turmas heterogéneas, os resultados dos alunos enquadrados nas primeiras foram substancialmente melhores, mas ainda assim genericamente aquém dos dos alunos da escola da Quinta dos Álamos.

As eventuais conclusões que possam ser retiradas deste trabalho de investigação, no âmbito das características das escolas que concorrem para as aprendizagens e o desenvolvimento social dos seus estudantes deverão ser de algum modo relativizadas por dois tipos de razões:

1. O baixo nível educativo dominante nas escolas portuguesas, pelo menos em termos de resultados de aprendizagem, conforme o demonstram os estudos internacionais que incluem o nosso sistema educativo (Keys, W., 1999; Newsweek, 1996), que neste caso ainda é agravado pelas características particulares das escolas que estudámos; daí, não podermos tomar a escola da Quinta dos Álamos como uma escola exemplar ou modelo pelas características do seu ambiente escolar, mas as suas qualidades devem ser vistas à luz das limitações que a realidade portuguesa impõe, com particular relevo às escolas que servem populações socialmente desfavorecidas, aos profissionais que nelas trabalham e aos estudantes que as frequentam.
2. Os aspectos do ambiente escolar estudados foram baseados na literatura relevante; contudo, muitos outros podem, de um ou de outro modo, constituir factores chave para a compreensão dos percursos escolares dos estudantes, designadamente para a evolução do seu comportamento disciplinar e das aprendizagens; trata-se, portanto, de uma questão de método decorrente da complexidade da investigação educativa, que leva o investigador a seleccionar aspectos da realidade educativa e que mesmo fazendo-o criteriosamente, não deixa de amputar essa mesma realidade; daí poder correr-se o risco de, em leituras apressadas, a parte poder ser tomada pelo todo.

Dadas as características descritivas do nosso estudo, não assumimos que a explicação dos melhores resultados dos estudantes da escola da Quinta dos Álamos se fique a dever aos aspectos do seu *ethos de escola* acabados de enunciar. Apenas sabemos que, quando comparamos estas duas escolas (escola da Malva-rosa e escola da Quinta dos Álamos), é naquela cujo ambiente se caracteriza por uma maior coerência entre os professores que os alunos progridem melhor nas aprendizagens, têm melhor aproveitamento e uma melhoria relativamente mais acentuada no seu comportamento disciplinar.

Fica-nos também a interrogação que não queremos deixar de explicitar – porque será que nesta escola o ambiente escolar apresenta estas características de consistência e partilha de valores pedagógicos (e não só) e na escola da Malva-rosa não? Será que tal se deve à sua dimensão

relativamente menor e à concentração de alunos de um só ciclo de estudos, em oposição à escola da Malva-rosa relativamente maior e com alunos de dois ciclos de estudos? Será que tal se deve à própria história de vida de cada escola? No caso da Malva-rosa passou por um período em que a população estudantil era relativamente heterogênea sob o ponto de vista social e foi progressivamente sofrendo uma localização, que aparentemente os professores efectivos tiveram alguma dificuldade em integrar. Por seu lado, a escola da Quinta dos Álamos sempre serviu populações dos bairros pobres da periferia e os professores do quadro parece terem vindo a desenvolver uma postura de forte valorização da disciplina e da sua função educativa em articulação com a de ensino. David Reynolds assinala a necessidade de, no contexto da investigação sobre os efeitos da escola, se desenvolver estudos sobre a história de vida das escolas (1990).

Atevemo-nos, ainda, a correr o risco de colocar uma pergunta polémica e incómoda mas que face à informação que explanámos no capítulo II do trabalho de campo ("o estudo dos contextos escolares") parece fazer sentido. Será que as qualidades da escola da Quinta dos Álamos estão associadas à sua localização num verdadeiro *guetho* urbano e às péssimas condições físicas das suas instalações que apenas "atraem" e estabilizam os professores mais preparados e vocacionados para o trabalho com este tipo de população estudantil, no sentido em que aquele representa para eles um efectivo desafio profissional? Será que este aspecto, indirectamente selectivo, vai contribuir para uma leitura convergente da realidade educativa, que se expressa num clima de partilha de opiniões, de valores, de atitudes e mesmo de práticas que acaba por, de algum modo, se disseminar até junto dos professores "de passagem"?

Estas questões levam-nos a um domínio quase inevitável das investigações orientadas por estudos de caso, que é o domínio político. A reflexão neste campo, conduz-nos especificamente ao equacionamento dos factores ligados ao sistema educativo ao nível macroestrutural, que estão sempre subjacentes a qualquer realidade escolar particular. Neste sentido, deveremos salientar a necessidade de se desenvolverem políticas educativas orientadas para uma diferenciação positiva das escolas que servem populações maioritariamente de fracos recursos económicos, as quais possam constituir um estímulo e um efectivo desafio profissional para os educadores que nelas trabalham.

Voltando ao nível dos contextos escolares, os resultados do nosso estudo, mas sobretudo os muitos problemas e pistas de investigação levantados, levam-nos a destacar um conjunto de áreas de investigação e de intervenção que nos parece serem cruciais para o aprofundamento do conhecimento da escola, tanto no que diz respeito aos processos educativos que nela se desenvolvem, como aos seus efeitos no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e profissional dos educadores. De entre essas diferentes áreas salientamos:

- Os mecanismos de ligação escola-família, com especial destaque para o estudo dos modelos de autoridade e das formas de colaboração entre a família e a escola para a prevenção da indisciplina, do abandono e do insucesso escolar.
- O conhecimento das dinâmicas dos diferentes "grupos intersticiais" da escola, designadamente do conselho de turma e do conselho pedagógico (mas também de outros) e do seu papel na prevenção da indisciplina na escola.
- Os diferentes mecanismos de colaboração entre professores de uma escola, seu

impacto nas aprendizagens escolares e no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, bem como, no desenvolvimento profissional dos professores.

- Estudos acerca da história de vida das escolas, que contribuam para uma melhor compreensão das dinâmicas evolutivas que estão associadas à construção de determinado clima e determinada cultura de escola.
- Aprofundamento dos estudos sobre processos de liderança das escolas e do seu papel na construção de um clima de escola colaborativo que contribua para o sucesso dos estudantes que a frequentam e o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham.
- Estudos comparativos de processos de indução dos professores na carreira em escolas diferentes e seu reflexo no desenvolvimento profissional.
- Estudo do impacto do funcionamento de “salas de estudo” nas aprendizagens e no comportamento disciplinar de alunos de escolas que servem populações socialmente desfavorecidas.
- Estudo dos processos de ligação escola–sala de aula e seu impacto na construção de determinado clima de escola.
- Melhor conhecimento dos factores ligados à turma, seu reflexo nas aprendizagens e no comportamento disciplinar dos alunos e sua ligação à escola na sua globalidade.

A par dos estudos descritivos, interpretativos e eventualmente explicativos, faz todo o sentido o desenvolvimento de estudos na linha da investigação-acção, através de parcerias sólidas entre investigadores e práticos e em que a formação de professores centrada na escola e nas suas necessidades desempenhe um papel central.

No caso vertente, o relato que aqui apresentamos diz respeito a um processo investigativo no qual a investigadora se colocou intencionalmente ora numa atitude de aproximação aos quadros de referência dos agentes das duas organizações escolares, ora numa posição distanciada. Todavia, a inserção progressiva nos dois contextos escolares foi contrariando naturalmente essa postura. Na sequência do progressivo reconhecimento do papel social da investigadora em ambas as escolas, este processo deu origem ao avanço de um projecto de formação de professores em cada uma delas, assente na respectiva caracterização do contexto escolar aqui apresentada e das necessidades sentidas pelas próprias escolas.

BIBLIOGRAFIA

- ABER, J. L., *et al.* (1998). "Resolving conflict creatively : Evaluating the development effects of a school – based violence prevention program in neighborhood and classroom context". *Development and Psychopathology*, **10**, pp. 187 - 213.
- AFONSO, A. J. (1991). "Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10 – 11, pp. 133 –151.
- AMADO, João S. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula (Um estudo de características etnográficas)*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- AMADO, João S. (1998a). "Pedagogia e actuação disciplinar na aula". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, Nº 2, pp. 35 – 55.
- AMADO, João S. (1998b). "Os níveis da indisciplina na aula". In Alves, J. M. (Coord.), *Professor, stress e Indisciplina*. Porto: Porto Editora, Dossier Rumos, 5, pp. 33 – 39.
- AMADO, João S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Edições ASA, CRIAP, 2.
- AMADO, João S. (1999a). "Indisciplina na aula: Regras, tarefas e relação pedagógica". *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, nº 1, pp. 53 – 70.
- AMADO, João S. (2000). "O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de apresentação". *Cadernos de Educação* (FaE/UFPel, Pelotas) (14), pp. 19 – 36.
- AMADO, João S. (2000a). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA, CRIAP, 9.
- AMADO, João S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, Edições ASA.
- ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: EDUCA.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ARY, D. *et al.* (1972, 1990). *Introduction to Research in Education*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- BADGER, B. (1992). "Changing a Disruptive School". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds.), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 134 – 153.
- BAGINHA, L. (1997). *Fenómenos de grupo e (in)disciplina na aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- BALL, S. J. (1980). "Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment". In Woods, P. (Ed.), *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of The School*. London: Croom Helm, pp. 143 – 161.
- BALL, Stephen J. (1987). *The Micro-Politics os the School. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- BALLION, R. (1997). "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions ». In Charlot, B. & Émin, J.-C. (Coord.), *Violences á l' école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- BALSON, M. (1992, 1995). *Understanding Classroom Behaviour*. Victoria: ACER, 3rd ed..
- BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Persona.

- BARROSO, João (1995). "Organização pedagógica e disciplina escolar – uma abordagem sócio-histórica". In *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 10, pp. 76/98.
- BARROSO, João (Org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1996). "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". In Barroso, João (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167 - 189.
- BATES, F. & MURRAY, V. K. (1981). "L'école, système de comportements » . In Beaudot, A. *Sociologie de l'école - pour une analyse de l'établissement scolaire*. Paris: Dunod, pp. 53 – 67.
- BELL, L. C. & STEFANICH, G. P. (1984). "Building Effective Discipline Using the Cascade Model". *The Clearing House*, Vol. 58, Nº 3, pp. 134 – 137.
- BENAVENTE, A. et al. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século.
- BENNETT, S. N. (1987). "Architecture". In Dunkin, M. J. (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 530 – 537.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORG, Mark, G. (1999). "The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren". *Educational Research*, Volume 41, Nº 2, pp. 137 – 153.
- BOSKER, R. J. & SCHEERENS, J. (1992). "Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre eficácia escolar". In Nóvoa, A. (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, pp. 99 - 121.
- BOSS, K & KUIPER, W. (1999). "Modelling TIMSS Data in a European Comparative Perspective: Exploring Influencing Factors on Achievement in Mathematics in Grade 8". *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5, Nº 2, pp. 157 – 179.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1985). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOULTON, M. J. (1994, 1998). "Understanding and preventing bullying in the junior school playground". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, pp. 132 - 159.
- BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.
- BRENDTRO, L. K. & BANBURY, J. (1994). "Tapping the Strengths of Oppositional Youth: Helping Kevin Change". *Journal of Emotional and Behaviour Problems*, Summer, pp. 41 - 45.
- BRENDTRO, L. & LONG, N. (1995). "Breaking the Cycle of Conflict". *Educational Leadership*, February, pp. 52 – 56.
- BROFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1986). "Teacher behaviour and Student Achievement". In Wittrock, M. (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (3 rd. ed.). New York: Macmillan.
- BRUNET, Luc (1992). "Clima de trabalho e eficácia da escola". In Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, pp. 123 - 140.

- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- BURNS, J. (1985). "Discipline: why does it continue to be a problem? Solutions is in changing school culture". *NASSP Bulletin*, Vol. 69, nº 4.
- CAFFYN, Rachel E. (1989). "Attitudes of British Secondary School Teachers and Pupils to Rewards and Punishments". *Educational Research*, Vol. 31, nº 3, pp. 210 – 220.
- CAIRNS, L. G. (1985). "Behaviour problems in the classroom". In Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, Vol. 1, pp. 451 – 456.
- CANÁRIO, Rui (1992). "Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão dos recursos educativos". In NÓVOA, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa: IIE, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, pp. 161 - 167.
- CANÁRIO, RUI (1995). "Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas". In ESTRELA, A. , BARROSO, J. e FERREIRA, J. (Eds.), *A Escola. Um Objecto de Estudo*, AFIRSE PORTUGAISE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 95 – 117.
- CANGELOSI, J. S. (1988, 1997). *Classroom Management Strategies. Gaining and Maintaining Students' Cooperation*, Longman, 3rd. ed..
- CARDOSO, Abílio (1993). *Análise de provas globais ou globalizantes: contributo para a avaliação do currículo de Português-Língua materna no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- CHARLOT, B. et al. (1992). *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, B. & ÉMIN, J.-C. (1997). *Violences à l' école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- CHARNEY, Ruth (1993). "Teaching Children Nonviolence". *Journal of Emotional and Behaviour Problems*, 2 (1), pp. 46 - 48.
- CHERKAOI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d' enseignement*. Paris : Press Universitaires de France.
- CLARAMONTE, A. & MONTAÑA, T. (2000). "Las personas que queremos ser. Programa de educación en valores". *Aula de Innovación Educativa*, Nº 88, pp. 49 – 51.
- CLÍMACO, M. C. (1991). *Monitorização das Escolas. Indicadores de desempenho*. Lisboa: GEP Educação.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A..
- CONSIGLIERI, C. et al. (1993). *Pelas freguesias de Lisboa. O Termo de Lisboa*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Pelouro da Educação.
- CONTREIRAS, M. (2000). *Expresso*, 25 de Março.
- COSTA, M. E. & VALE, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COWIE, H. & SHARP, S. (1994, 1998). "Takling bullying through the curriculuim". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routldege, pp. 84 - 107.
- COWIE, H. et al. (1992, 1997). "Bullying: Pupil Relatonships". In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 85 – 101.

- CREEMERS, B. P. M. (1994). "The History, Value and Purpose of Effectiveness Studies". In Reynolds, D. et al., *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 9 – 23.
- CREEMERS, B. P. M. (1994a). "Effective Instruction: An Empirical Basis for a Theory of Educational Effectiveness". In Reynolds, D. et al., *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, Oxford: Pergamon, pp. 189 – 205.
- CREEMERS, B. P. M. (1992). "School Effectiveness, Effective Instruction and School Improvement in the Netherlands". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 48 – 70.
- CRICK, N. R. & GROTPETER, J. K. (1996). "Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression". *Development and Psychopathology*, 8, pp. 367 – 380.
- CROUCH, E. & WILLIAMS, D. (1995). "What cities are doing to protect kids". *Educational Leadership*, February, pp. 60 – 62.
- CURWIN, R. L. & MENDLER, A. N. (1980). *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Virginia: Reston Publishing Company, Inc..
- CURWIN, R. L. & CURWIN, G. (1993). *Como fomentar os Valores Individuais. Actividades para que o aluno desenvolva a confiança em si próprio*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- DARDER, P. et al. (1994). *Grupo clase y Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Horsori Editorial, Cuadernos de Educación, 16.
- DAVIES, Don (1994). "Parcerias pais-comunidade-escola". *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 7, pp. 377 – 389.
- DAWOUD, M. & COÔTÉ, R. (1986). "La discipline dans les écoles secondaires". *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XII, nº 2, pp. 197 – 210.
- DELAMONT, Sara (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DENZIN, N. K. (1994). "Triangulation". In Keeves, J. P. (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, pp. 511 – 513.
- DE PERETTI (1987, 1988). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse
- DESCOMBE, M. "Pupil Strategies and the Open Classroom". In Woods, P. (Ed.), *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of The School*. London: Croom Helm, pp. 50 – 73.
- DEWEY, J. (1916, 1985). *Democracy and Education*, Southern Illinois University.
- DOCKING, J. W. (1987). "The effects and effectiveness of punishment in schools". In Cohen, L. & Cohen, A. (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*. London: Harper and Row Publishers, pp. 242 – 259.
- DOCKRELL, W. B. & HAMILTON, D. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- DOMINGUES, Ivo (1995). *Controlo Disciplinar na Escola. Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- DOYLE, W. (1986). "Classroom Organization and Management". In Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3ª ed., pp. 392 – 431.
- DUFFY, K. G. et al. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Barcelona: Paidós.
- DUNCAN, F. D. (1996). "Growing Up Under the Gun: Children and Adolescents Coping with Violent Neighborhoods". *The Journal of Primary Prevention*, Vol.16, No. 4, pp. 343 - 356.

- D' UNRUG, Marie-Christine (1974). *L'analyse de contenu*. Paris : Editions Universitaires.
- ELLIS, R. A. (1998). "Filling the Prevention Gap : Multi-factor, Multi-system, Multi-level Intervention". *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 19, Nº 1, pp. 57 – 71.
- EMMER, E. T. et al. (1984). *Classroom Management for Secondary Teachers*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- EMMER, Edmund T. (1985). "Management in the Elementary Grades". In Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, Vol. 6, pp. 3179 – 3188.
- ERICKSON, F. (1987). "Conceptions of School Culture: An Overview". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 23, No. 4, pp. 11 – 24.
- ESPÍRITO SANTO (1994). *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do 7º e do 9º anos de escolaridade*. Lisboa: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- ESTANQUE, E. & MENDES, J. M. (1997). *Classes e desigualdades sociais em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento
- ESTRELA, Albano (1985). "Agressividade". In *Moderna Enciclopédia Universal*, Lisboa: Lexicoteca, Círculo de Leitores, Vol. 1, p. 119.
- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC, 2ª ed..
- ESTRELA, Albano (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, Albano (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (1991). "Investigação sobre disciplina/indisciplina na aula e formação de professores". *Inovação*, Vol. 4, pp. 28 – 48.
- ESTRELA, M. T. (1992). "En defense de la pédagogie en tant que science". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, pp. 99 – 105.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 2ª Edição.
- ESTRELA, M. T. (1995). "Valores e normatividade do professor na sala de aula". *Revista de Educação*, Vol. V, Junho, pp. 65 – 77.
- ESTRELA, M. T. (1996). "Prevenção da indisciplina e formação de professores". *Noésis*, nº 36, Janeiro/Março, pp. 34 – 36.
- EVERHART, Robert B. (1987). "Understanding Student Disruption and Classroom Control". *Harvard Educational Review*, Vol. 57, Nº 1, pp. 77 – 83.
- FERREIRA, A. & PEREIRA, B. (2001). "Os materiais lúdicos no recreio e a prevenção do bullying na escola". In Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.), *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA, pp. 235 – 247.
- FITZ-GIBBON, Carol T. (1992). "School Effects at A Level : Genesis of an Information System". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 96 – 120.
- FITZ-GIBBON, C. T. & Morris, L. L (1978, 1982). *How to Design a Program Evaluation*. London: Sage Publications.

- FLANNERY, D. J. (1997). "School Violence. Risk, Preventive Intervention and Policy", ERIC Clearinghouse on Urban Education, <http://eric.web.tc.columbia.edu/monographs/uds109/biography.html>
- FONTANA, David (1985, 1987). *Classroom Control. Understanding and guiding classroom behaviour*. London: The British Psychological Society and Methuen.
- FOSTER, P. *et al.* (1990). "A Whole-school Approach to Bullying". *Pastoral Care*, September, pp. 13 – 17.
- FREIBERG, H. J. *et al.* (1995). "Effects of a Classroom Management Intervention on Student Achievement in Inner-City Elementary Schools". *Educational Research and Evaluation*, Vol. 1, No 1, pp. 36 – 66.
- FREINET, C. (1960). *L' éducation du travail*. Paris, Delachaux et Niestlè.
- FREIRE, Isabel P. (1999). "Investigar e formar – um processo centrado na escola". In Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Investigar e formar em educação*. Porto: SPCE, PP. 159 – 173.
- FREIRE, Isabel P. (1997). "O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas". In Estrela, A. & Ferreira, J. (Eds.) *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 561 – 574.
- FREIRE, Isabel P. (1995). "Perspectivas dos Alunos acerca das Relações de Poder na Sala de Aula – Um estudo transversal". In Estrela, A., Barroso, J. & Ferreira, J. (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 755 – 768.
- FREIRE, Isabel P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola. Perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FURLONG, V. J. (1985). *The Deviant Pupil: Sociological Perspectives*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes.
- GAGER, P. J. *et al.* (1996) "Prevention Programs and Special Education: Considerations Related to Risk, Social Competence and Multiculturalism". *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 16, Nº 4, pp. 395 – 412.
- GALBRAITH, R. E. & JONES, T. M. (1976). *Moral Reasoning. A Teaching Handbook for Adapting Kolberg to the Classroom*. St. Paul: Greenhaven Press, Inc..
- GALLOWAY, D. (1987). "A study of pupils suspended from school". In Cohen, L. & Cohen, A. (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*. London, Harper & Row, Publishers, pp. 48 – 58.
- GALLOWAY, D. (1987a). "Disruptive pupils and effective pastoral care". In Cohen, L. & Cohen, A. (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*. London, Harper & Row, Publishers, pp. 118 – 129.
- GARCIA, Paul A. (1994). "Creating a safe school climate". *Thrust for Educational Leadership*, October, pp. 22 – 25.

- GEP (1987). *Levantamento de recursos físicos. Base de dados*. Lisboa: GEP.
- GEP (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O inquérito*. Oeiras: Celta.
- GIBOIS, Philippe (1983). *L'analyse factorielle – Analyse en composantes principales et analyses des correspondances*. Paris : Press Universitaires de France.
- GICEA (Ed.) (2000). *O envolvimento activo dos jovens. Fundamentos e processos*. Gabinete de Gestão de Iniciativas Comunitárias "Emprego e Adapt". (Documento de trabalho).
- GILL, M. & HEARNshaw, S. (1997) "Personal Safety and Violence in Schools", *Research Report*, com. by TRUST, S. L., University of Leicester (texto policopiado).
- GILBORN, David (1992, 1997). "Management and Teachers: Discipline and Support". In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 31 – 49.
- GILBORN, David et al. (1993). *Dimensions of Discipline. Rethinking Practice in Secondary Schools*, London, HMSO.
- GIROUX, H. A. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- GLASS, G. V. (1987). "Class Size". In DUNKIN, M. J. (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 540 – 545.
- GLYNN, T. (1992). "Discipline is for the whole school". In Wheldall, K. (Ed.), *Discipline in schools – Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge, pp. 20 – 27.
- GOLD, A. & EVANS, J. (1998). *Reflecting on School Management*. London: Falmer Press.
- GOLDSCHMIDT, P. & WANG, J. (1999). "When Can Schools Affect Dropout Behavior". *American Educational Research Journal*, Vol. 36, Nº 4, pp. 715 – 738.
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. (1978). *Looking in Classrooms*. New York: Harper & Row, Publishers, 2nd. Ed..
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. (1986). "School Effects". In Wittrock, M. (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (3 rd. ed.). New York: Macmillan, pp 570 - 602.
- GOOD, T. L. & WEINSTEIN, R. S. (1992). "As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas". In Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, pp. 77 - 98.
- GOOD, T. L. et al. (1975). *Teachers make a difference*. Washington: University Presse of America.
- GOODLAD, J. I. (1984). *A Place Called School. Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: EDUCA.
- GORDON, Thomas (1974). *T. E.T. – Teacher Effectivness Training*. New York: Peter Wyden.
- GORDON, Thomas (1981). *Enseignants efficaces*. Québec: Le Jour, Éditeur.
- GORMAN-SMITH, D. & TOLAN, P. (1998). "The rope of exposure to community violence and development problems among inner-city youth". *Development and Psychopathology*, 10, pp. 101 - 116.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori Editorial, Cuadernos de Educación, 24.
- GUBA, Egon G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage Publications.
- GUBA, Egon G. (1990). "The Alternative Paradigm Dialog". In Guba, Egon G., *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 17 - 27.

- HALL, E. & HALL, C. (1992). *Human relations in education*. London: Routledge.
- HAMILTON, D. (1984). "First days at school". In Delamont, S. (Ed.). *Readings on Interaction in the Classroom*. London: Methuen, pp. 239 – 254.
- HAMMERSLEY, M. & TURNER, G. (1980). "Conformist Pupils?". In Woods, P. (Ed.), *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of The School*. London: Croom Helm, pp. 29 – 49.
- HAMMERSLEY, M. (ed.) (1989). *Case studies in classroom research*. Philadelphia: Open University Press.
- HAMMERSLEY, M. & WOODS, P. (Eds.) (1987). *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*. London: Open University Press.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGrawHill.
- HARGREAVES, David *et al.* (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HARRIS, A. (2000). "What works in school improvement? Lessons from the field and future directions", *Educational Research*, Vol. 42, Nº 1, pp. 1 – 11.
- HERSH, A. *et al.* (1979, 1988). *El Crecimiento Moral de Piaget a Kolberg*. Madrid: Narcea, S. A. , de Ediciones.
- HICKS, D. (Comp.) (1993, 1999). *Educación para la paz*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2ª ed..
- HIGGINS, C. (1994, 1998). "Improving the school ground environment as an anti-bullying intervention". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, pp. 160 - 192.
- HINSHAW, S. P. & MELNICK, S. M. (1995). "Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression". *Development and Psychopathology*, 7, pp. 627 – 647.
- HOPKINS, D. *et al.* (1999). "Moving on and Moving up : Confronting the Complexities of School Improvement in Improving Schools Project". *Educational Research and Evaluation*, Vol 5, Nº 1, pp. 22 – 40.
- HOUGHTON, Stephen *et al.* (1988). "Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers say they find most Troublesome". *British Educational Research Journal*, Vol. 14, No 3, pp. 297 – 213.
- HUBER, Maja (1999). "Co-ordination Within Schools, Commitment of Teachers and Students and Student Achievement". *Educational Research and Evaluation*, Vol 5, Nº 2, pp. 139 – 156.
- HUGHES, J. N. *et al.* (1997). "A positive view of self: Risk or protection for aggressive children?". *Development and Psychopathology*, 9, pp. 75 – 94.
- HUGHS, M. (1990). "Institutional Leadership: Issues and Challenges". In Saran, R. & Trafford, V. (Eds.), *Research in Education Management and Policy: Retrospect and Prospect*, London, The Falmer Press, pp. 24 - 35.
- HUTMACHER, Walo (1992). "A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento". In Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE, Publicações Dom Quixote, Temas de Educação 2, pp. 45 - 76.
- ILLICH, Ivan (1971). *Une Société sans École*. Paris : Éditions du Seuil.
- IMICH, A. J. (1994). "Exclusions from school: current trends and issues". *Educational Research*, Vol. 36, Nº 1, pp. 3 – 11.

- JACKSON, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Wireston, Inc..
- JESUS, Saul, N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições Asa, CRIAP.
- JOHNS, F. A. et al. (1989). *School Discipline Guidebook. Theory into Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1995). "Why Violence Prevention Programs Don't Work – and What Does". *Educational Leadership*, February, pp. 63 – 67.
- JONES, N. & JONES, E. B. (1992, 1997). «Curriculum Initiatives and Pupil Achievement in Oxfordshire». In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 103 – 119.
- KELLAM, S. G. et al. (1998). "The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school". *Development and Psychopathology*, 10, pp. 165 – 185.
- KEYS, W. (1999). "What Can Mathematics Educators in England Learn from TIMSS?". *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5, Nº 2, pp. 214 – 226.
- KNUVER, A. (1999). "Mathematics and Science Performance of Primary School Students in the Netherlands". *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5, Nº 2, pp. 195 – 213.
- KOCHENDERFER, B. J. & LADD, G.W. (1997). "Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization". *Development and Psychopathology*, 9, pp. 59 – 73.
- KOUNIN, Jacob (1970, 1977). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- KYRIACOU, Chris (1986, 1989). *Effective Teaching in Schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- LAWRENCE, J. et al. (1985). *Disruptive children. Disruptive schools*. London: Croom Helm.
- LEES, M. H. et al. (1994). "Research Review: Gang Violence and Prevention", Washington State University, <http://coopext.cahe.wsu.edu/~sherfey/issue4c.htm>
- LENGNICK-HALL, C. A. & SANDERS, M. (1997). "Designing Effective Learning Systems for Management Education: Student Roles, Requisite Variety, and Practicing What We Teach". *Academy of Management Journal*, Vol. 40, Nº 6, pp. 1334 – 1368.
- LEVINE, D. U. (1992). "An Interpretative Review of US: Research and Practice Dealing with Unusually Effective Schools". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds.) *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 25 – 47.
- LEWIS, Ramon (1999). "Preparing students for democratic citizenship: Codes of conduct in Victoria's Schools of the Future". *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5, Nº 1, pp. 41 – 61.
- LIMA, Licínio C. (1996). "Construindo um Objecto: para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa sobre a Escola". In Barroso, João (Org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15 - 39.
- LOPES, João A. (1998). "Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, Nº 2, pp. 57 – 81.
- MARCELO, Carlos et al. (1991). "El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica". *Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla*, nº 7, pp. 11 – 71.

- MARK, G. B. (1999). "The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren". *Educational Research*, vol. 41, Number 2, pp. 13 - 153.
- MARQUES, A. R. (2001). "A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais". In Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.), *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA, pp. 183 - 196.
- MARQUES, Ramiro (1994). "Relação escola-família em Portugal". *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 7, pp. 357 - 375.
- MAXWELL, Williams (1987). "Teachers attitudes towards disruptive behaviour in secondary schools". *Educational Review*, Vol. 39, nº 3, pp. 203 - 216.
- MENEZES, I. & CAMPOS, B. P. (1995). "Clima de Escola: um Estudo Comparativo das Percepções de Alunos e Professores". In Estrela A., Barroso, J. e Ferreira, J. (Eds.), *A Escola. Um Objecto de Estudo*, AFIRSE PORTUGAISE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 325 - 347.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIALARET, Gaston (1984). *La Pédagogie Expérimentale*. Paris : Press Universitaires de France, Que sais-je?
- MONTESSORI, Maria (s. d.) *A descoberta da criança*. Lisboa: Internacional Portugália Editora.
- MORTIMORE, Peter (1993, 1999). "Youth in the Year 2000: Psycho-Social Issues and Intervention (The Positive Effects os Schooling)", <http://www.21learn.org/cats/NA/pmor.html>
- MORTIMORE, Peter (1992). "Issues in School Effectiveness". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds.) *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 154 - 163.
- MUNN, Pamela (1992, 1997). "Ways of Improving Discipline in Secondary Schools and Classrooms". In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 15 - 30.
- NEA Action Sheet Safe schools, October 1998, <http://www.nea.org/issues/safescho/safesch.html> .
- NEIL, A. S. (1971). *Liberdade na Escola*. S. Paulo: IBRASA.
- NEIL, A. S. (1971). *Liberdade sem medo (Summerhill)*. S. Paulo: IBRASA.
- NEWSWEEK (1996). *Third International Mathematics and Science Study*, 2nd December.
- NIZET, Jean & HIERNAUX, Jean-Pierre (s.d.) *O aborrecimento dos jovens na escola*. Lisboa: Rés, Biblioteca da Educação.
- NÓVOA, António (Coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, IIE.
- OLWEUS, Dan (1993, 2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- OSTERRIETH, Paul-A. (1971). *Fazer Adultos (pequena introdução à psicologia educacional)*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- PARKS, C. P. (1995). "Gang Behavior in the Schools: Reality or Myth?". *Educational Psychology Review*, Vol 7, Nº 1, pp. 41 - 67.
- PAIS, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PEREIRA, B. & PINTO, A. P. (coord.) (2001). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.

- PERRENOUD, Phillipe. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, Col. Ciências da Educação, Nº 19.
- PERETTI, A. (1988). *Pour une école plurielle*, Paris, Librairie Larousse.
- PIAGET, Jean (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Press Universitaire de France
- PIANTA, R. C. et al. (1995). "The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment". *Development and Psychopathology*, 7, pp. 295 – 312.
- PINTO, CONCEIÇÃO A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGrawHill
- PIRES, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- POLLARD, A. (1984). "Goodies, jokers and gangs". In Hammersley, M. & Woods, P. (Eds.). *Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture*. London: Open University Press, pp. 238 – 254.
- POSTIC, Marcel (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POSTIC, M. & DE KETELE, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Press Universitaires de France.
- POURTOIS, J. P. et al. (1994). "Educação familiar e parental". *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 7, pp. 289 – 305.
- PYSCH, R. (1991). "Discipline Improves As Students Take Responsibility". *NASSP Bulletin*, pp. 117 – 118.
- RAMIREZ, Fuensanta C. (1997, 1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- RAPOSO, Mário (1985). "Delinquência". In *Moderna Enciclopédia Universal*, Lisboa: Lexicoteca, Círculo de Leitores, Vol. 6, p. 218.
- RATHS, L. E. et al. (1966, 1978). *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- REID, Ivan (1986). *The Sociology of School and Education*. A Fontana Original.
- REIJA, B. A. et al. (1994, 1996). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 2ª ed..
- REYNOLDS, David (1989). "Effective Schools and Pupil Behaviour". In Jones, N. (Ed.), *School Management and Pupil Behaviour*. London: The Falmer Press, pp. 29 – 44.
- REYNOLDS, David (1990). "Research on School/Organizational effectiveness: The End of the Beginning". In Saran, R. & Trafford, V. (Eds.), *Research in Education Management and Policy: Retrospect and Prospect*, London, The Falmer Press, pp. 9 - 23.
- REYNOLDS, David (1992). "School effectiveness and School Improvement: An Updated Review of the British Literature". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 1 – 24.
- REYNOLDS, D. & PACKER, A. (1992). "School Effectiveness and School Improvement in the 1990s". In Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds), *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell, pp. 171 – 186.
- REYNOLDS, D. & CUTTENCE, P. (Eds.) (1992). *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. London: Cassell.

- REYNOLDS, David *et al.* (1994). "School Effectiveness Research : A Review of the International Literature". In Reynolds, D. *et al.*, *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 25 – 51.
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante, 2ª ed..
- ROMEY, Sónia A. (1987). *Escola: objectivos organizacionais e objectivos educacionais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda..
- ROSENHOLTZ, Susan J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman Inc..
- RUIZ, J. M. R. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones.
- RUIZ, Rosario O. (1998). "Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 270, Junio, pp. 60 – 65.
- RUIZ, R. O. & MORA-MERCHÁN, J. A. (1998). "El problema del maltrato entre iguales". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 270, Junio, pp. 46 – 50.
- RUTTER, Michael (1983). "School effects on pupil progress: research findings and policy implications". *Child Development*, 54, pp. 1 – 29.
- RUTTER, Michael *et al.* (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- RYAN, K. (1985). "Moral and Values Education". In Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, Vol. 6, pp. 3406 – 3413.
- RYAN, K. & COOPER, J. M. (1972, 1980). *Those who can, teach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SANFORD, M. D. *et al.* (1987). "The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance". *Child Development*, pp. 1244 – 1257.
- SANTOS, Branca (1999). *A Gestão da Sala de Aula para Prevenção da Indisciplina. O Contributo da Formação Inicial*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- SANZ, Javier (2000). "Nuevo plan para frenar la violencia escolar en Francia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 289, Marzo, pp. 12 – 13.
- SCHEERENS, Jaap (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- SCHWANDT, T. R. (1990). "Paths to Inquiry in the Social Disciplines: Theory Methodologies". In Guba, Egon G., *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage Publications.
- SHARP, Sonia & COWIE, Helen (1994, 1998). "Empowering pupils to take position action against bullying". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London: Routledge, pp. 108 – 131.
- SHARP, Sonia & THOMPSON, David (1994, 1998). "The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, pp. 57 – 83.
- SHAW, D. S. *et al.* (1996). "Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems". *Development and Psychopathology*, 8, pp. 679 – 699.
- SHORT, P. M. & CLARK, S. (1988). "The effect of a school-wide discipline management program on school discipline". *Educational and Psychological Research*, Vol. 8, Nº 3, pp. 203 – 212.

- SHORT, P. M. *et al.* (1994). *Rethinking Student Discipline. Alternatives That Work*. California: Corwin Press, Inc..
- SHULMAN, L. S. (1986). "Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective". In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 3rd ed., pp. 3 - 36.
- SHWARTZ, D. *et al.* (1998). "Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school". *Development and Psychopathology*, **10**, pp. 87 - 99.
- SIANN, G. *et al.* (1994). "Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group". *Educational Research*, vol. 36, Number 2, pp. 123 - 134.
- SIERRA, F. S. Une Alternative Multidisciplinaire à l'Interprétation Organisationnelle de l' Institution Scolaire : L'analyse sócio-critique du phénomène scolaire ». In Estrela, A., Barroso, J. e Ferreira, J. (Eds.), *A Escola. Um Objecto de Estudo*, AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 385 - 393.
- SILVA, M. L. (1997). "A docência é uma ocupação ética". In Estrela, M. T. (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 161 - 190.
- SILVA, Pedro (1994). "Relação escola-família em Portugal". *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, **7**, pp. 307 - 355.
- SIMONS, R. *et al.* (1989). "The Nature of the Association Between Parental Rejection and Delinquent Behavior". *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 18, Nº 3, pp. 297 - 310.
- SLAVIN, R. E. (1987). "Small Group Methods". In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Dunkin, M. J. (Ed.). Oxford: Pergamon Press, pp. 237 - 243.
- SLAVIN, R. E. (1991). "Synthesis of the Research on Cooperative Learning". *Educational Leadership*, February, pp.71 - 82.
- SMITH, P. K. (1998). "El Proyecto Sheffield. No sufráis en silencio". *Cuadernos de Pedagogia*, Nº 270, Junio, pp. 51 - 59.
- SMITH, P. K. *et al.* (1994). "Co-operation and bullying". In *Groups in Schools*, Kutnick, P. & Rogers, C. (Eds.), London: Cassell, Education, pp. 195 - 210.
- SMITH, P. K. *et al.* (1994a). "Working directly with pupils involved in bullying situations". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London, Routledge, pp. 193 - 212.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994, 1998). "The problem of bullying". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London, Routledge, pp 1 - 19.
- SMITH, P. K. & MADSEN, K. C. (1999). "What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied". *Educational Research*, vol. 41, number 3, pp. 267 - 285.
- SPRINTHALL, N.A. & SPRINTHALL, R.C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw - Hill.
- STENHOUSE, I. (1994). "Case Study Methods". In Keeves, J. P. (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, pp. 49 - 53.
- STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

- STRINGFIELD, S. (1994). "The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research". In Reynolds, D. et al. *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 55 – 72.
- STRINGFIELD, S. (1994a). "Outlier Studies of School Effectiveness". In Reynolds, D. et al. *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 73 – 83.
- STRINGFIELD, S. (1994b). "A Model of Elementary School Effects". In Reynolds, D. et al. *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 153 – 187.
- SUCHODOLSKI, B. (1984). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Pedagogia da essência e pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TATTUM, D. (1989) "Alternative Approaches to Disruptive Behaviour". In Jones, N. (Ed.), *School Management and Pupil Behaviour*, London: The Falmer Press, pp. 64 – 82.
- TATTUM, D. & TATTUM, E. (1992, 1997). "Bullying: A Whole-School response". In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 67 – 84.
- TEDDLIE, C. (1994). "The Integration of Classroom and School Process Data in School Effectiveness Research". In Reynolds, D. et al., *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 85 – 110.
- TEDDLIE, C. (1994a). "The Study of Context in School Effects Data in School Effectiveness Research". In Reynolds, D. et al., *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, pp. 111 – 132.
- TESTANIÉRE, Jacques (1967) "Chahut traditionnel et chahut anômique dans l'enseignement du second degré". *Revue Française de Sociologie*, vol. VIII, n° spécial, pp. 17 – 33.
- TESTANIÉRE, Jacques (1972) "Crise scolaire et revolte lyceenne ". *Revue Française de Sociologie*, vol. XIII, n° 1, pp. 3 – 34.
- TOPPING, K. (1994). "Peer tutoring". In Kutnick, P. & Rogers, C. (Eds.), *Groups in Schools*. London: Cassell, Education, pp. 104 – 128.
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- VALLEJO, M. J. (2000). "Matemáticas y conflictos: inteligencia y afectividad". *Aula de Innovación Educativa*, N° 88, pp. 46 – 48.
- VAYER, P. et al. (1991, 1994). *Uma ecologia da escola. A dinâmica das estruturas materiais*. Lisboa: Dinalivro.
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de século.
- VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VERÁSTEGUI, B.G. & RUIZ, R. O. (1998). "El Teléfono Amigo". *Cuadernos de Pedagogia*, N° 270, Junio, pp. 70 – 71.
- VILLAS-BOAS, M. A. (1999). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar. O caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

- VITARO, F. *et al.* (1999). "Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder : Testing the developmental links through early intervention". *Development and Psychopathology*, **11**, pp. 287 - 304.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- WALLER, W. (1932, 1965). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- WALKER, ROB (1983). "La realizacion de estudios de casos en educación. Etica, teoria y procedimientos". In Dockrell, W. B. & Hamilton, D. (1983), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigacion Educativa*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, pp. 42 - 82.
- WATKINS, C. & WAGNER, P. (1987, 1988). *School Discipline. A whole-school practical approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools". *Educational Research*, vol. 35, number 1, pp. 3 - 25.
- WHITNEY, I. *et al.* (1994, 1998). "Bullying and the children with special educational needs". In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, pp. 213 - 240.
- WIERMA, W. & JURS, S. G. (1985, 1990). *Educational Measurement and Testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- WILLIS, P. (1976). "The class significance of school counter-culture". In Hammersley, M. & Woods, P. (Eds.), *The Process of Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul and Open University Press.
- WOODS, P. (1980). "The Development of Pupil Strategies". In Woods, P. (Ed.), *Pupil Strategies. Explorations in the Sociology of The School*. London: Croom Helm, pp. 11 - 28.
- WOODS, P. (1990). *L'éthnographie de de l'école*. Paris: Armand Colin.
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA